

Ana Rita Pereira das Neves Patrício

Relatório de Estágio

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

setembro 20**19**

Ana Rita Pereira das Neves Patrício

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof. Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques Sá

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

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Maria Rita, agradeço, e peço que me perdoe por o tempo que lhe faltei. Agradeço por toda a resiliência que a sua existência me concedeu, e por todo o amor em que me envolveu.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas. Agradeço por me acompanhar em todas as aventuras e desventuras.

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana. Agradeço a dose de provocação e os momentos de carinho e apoio, que se repercutiram no alento para avançar neste caminho.

À minha família agradeço a fé que depositaram em mim ao longo dos anos.

Ao meu par pedagógico agradeço o companheirismo, a partilha das conquistas, e o apoio nos momentos menos bons.

Agradeço à educadora e professora cooperante pela confiança depositada, e pela partilha.

Às crianças com quem me cruzei, deixei-lhes um pouco de mim, e delas trouxe muito.

RESUMO

O presente relatório de estágio elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo explanar as práticas educativas desenvolvidas em ambos os contextos de estágio.

O mesmo encontra-se organizado em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta os referenciais teóricos e legais estudados e aprofundados ao longo do referido ciclo de estudos que, por sua vez, sustentaram as práticas educativas desenvolvidas. Assim, de forma a que se compreendam as práticas educativas explanadas e refletidas ao longo do terceiro capítulo, apresentam-se as características do contexto, bem como de ambos os grupos onde se desenvolveu a PES. Importa, ainda, referir que a aproximação à metodologia de investigação-ação esteve por base do processo, almejando um desenvolvimento praxiológico pelo contributo das etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Este ciclo dinâmico e em espiral fomentou a construção da identidade profissional, desenvolvendo competências basilares para uma ação consciente, sustentada em processos reflexivos, tendo em vista a construção de uma prática educativa apoiada em paradigmas socioconstrutivistas.

Em suma, importa referir que as ações desenvolvidas em ambos os contextos, bem como o apoio das supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, foram essenciais para a construção de novos saberes que, desta forma, se revelaram fundamentais para o desenvolvimento do perfil duplo de docência.

Palavras-chave: Criança; Socioconstrutivismo; Investigação-Ação; Prática Educativa.

ABSTRACT

This internship report prepared within the scope of the Supervised Educational Practice (PES) course, inserted in the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education, aims to explain the educational practices developed in both internship contexts. .

It is organized into three chapters, the first of which presents the theoretical and legal references studied and deepened throughout the study cycle, which, in turn, supported the educational practices developed. Thus, in order to understand the educational practices explained and reflected throughout the third chapter, we present the characteristics of the context, as well as of both groups where the ESP was developed. It is also important to mention that the approach to the action research methodology was based on the process, aiming at a praxiological development through the contribution of the observation, planning, action, evaluation and reflection stages. This dynamic and spiral cycle has fostered the construction of professional identity, developing basic skills for conscious action, sustained in reflective processes, with a view to building an educational practice based on socio-constructivist paradigms.

In short, it should be noted that the actions developed in both contexts, as well as the support of cooperative institutional supervisors and advisors, were essential for the construction of new knowledge that, thus, proved fundamental for the development of the dual teaching profile.

Keywords: Child; Social constructivism; Research-Action; Educational Practice

ÍNDICE

Lista de abreviações, acrónimos e siglas	v
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Enquadramento Teórico e Legal Sobre a Educação	3
2. Pressupostos Teóricos e Orientadores da Educação Pré-Escolar	13
3. Pressupostos Teóricos Orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	30
1. Caracterização do Contexto e da Instituição	30
2. Contexto da Educação Pré-Escolar	32
3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
4. Metodologia de Investigação	45
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	49
1. Percurso Vivido na Educação Pré-Escolar	49
2. Percurso Vivido no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Reflexão Final	79
Referências Bibliográficas	83
Normativos Legais e Outros Documentos	95

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSIE - *Center for Studies on Inclusive Education*

EPE – Educação Pré-Escolar

EI – Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Plano Curricular de Grupo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF – *United Nations Children's Fund*

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio desenvolvido na unidade curricular de PES, integrada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo que se compreendam os referentes teóricos e legais mobilizados, ambos os contextos de intervenção, bem como as aprendizagens construídas no decorrer do processo de formação teórico-prática.

Com efeito, de acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007 e o Decreto-lei n.º 79/2014, a PES deve assegurar que as formandas tenham oportunidades situacionais para desenvolver competências de observação e reflexão crítica, colocando-as em contextos de prática de ensino supervisionado, marcando o seu término com o presente relatório.

A PES permitiu mobilizar os processos dinâmicos e cíclicos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão da metodologia de investigação-ação, que se poderão compreender ao longo dos capítulos, através da investigação, descrição e reflexão das práticas educativas elaboradas em ambos os contextos educativos.

Desta forma, o presente documento está organizado em três capítulos articulados entre si, onde, por sua vez, se apresenta a dimensão teórica e prática nos dois níveis educativos. Após os três capítulos, encontra-se a reflexão, as referências bibliográficas, bem como os anexos e os apêndices.

Assim, o primeiro capítulo, “Enquadramento Teórico e Legal sobre a Educação”, dedica-se à fundamentação teórica e legal dos dois níveis educativos, estabelecendo um espaço para cada um individualmente, no entanto, apresenta-se uma parte comum aos dois, dado que, estes não se caracterizam como indissociáveis.

Já o segundo capítulo caracteriza o contexto de estágio, bem como o ambiente educativo dos dois contextos educativos onde se realizou a PES e metodologia de IA utilizada durante o percurso decorrido.

O terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise das ações desenvolvidas, agregando a descrição, reflexão e análise de algumas ações desenvolvidas na PES. Este capítulo congrega os capítulos anteriores pois não se pode agir sem referenciais científicos, pedagógicos, didáticos e investigativos e sem conhecer as particularidades do contexto e das crianças.

Para terminar, apresenta-se a reflexão final que marca o fim do princípio, procurando-se realizar uma reflexão retrospectiva/introspectiva global da prática educativa, procurando salientar as dificuldades, os desafios e as conquistas que proporcionaram um crescimento ao nível de competências e atitudes fundamentais para um docente de perfil duplo e que deve procurar (re)construir novos saberes ao longo da vida.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação é um pilar fundamental na sociedade visando desenvolver a criança integralmente, que, por sua vez, exige que os docentes façam uma gestão do currículo e de todas as dinâmicas do contexto, criando as melhores condições para que esta possa construir os seus saberes (Perrenoud, 2000). Perante os novos paradigmas que compreendem a atualidade, o docente não pode concluir a sua formação de uma forma permanente. Pelo oposto, este necessita encarar a formação uma constante ao longo da vida (Formosinho, 2009). Em consonância, realça-se a necessidade da articulação dos quadros teóricos e legais, com o principal objetivo de desenvolver a criança de uma forma integral (Alonso & Roldão, 2005).

Neste primeiro capítulo encontram-se plasmados alguns pressupostos teóricos e legais mobilizados no decorrer da ação desenvolvida na EPE e no 1.º CEB. O primeiro ponto centra-se nos paradigmas educacionais, com especial enfoque no paradigma socioconstrutivista de educação, que carrega consigo a possibilidade de alterar práticas e renovar o ensino. No segundo e no terceiro subcapítulos apresentam-se referenciais teóricos específicos a cada nível educativo, referindo aspetos fundamentais da ação educativa destes dois níveis.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação segundo Freire (2003, p.10) “[...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo”, bem como “um processo específica e exclusivamente humano” (2003, p.10). Em consequência, esta é um direito de todos, caracterizando-se como um dos maiores fatores de desenvolvimento da sociedade (Delors, 1996).

Neste sentido, o desenvolvimento da sociedade pede por uma escola integradora, inclusiva e capaz de fazer face a todas as demandas que a realidade social atual exige (Oliveira-Martins, 2017). Não se trata de preconizar uma transmissão de conhecimento curricular, dado que o “Conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade” (Freire, 2003, p.114). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, a escola é responsável pela formação das crianças, de modo a que se tornem cidadãos críticos, responsáveis e autónomas. Esta premissa remete-nos para a importância da escola não se cingir à transmissão de conhecimento como se estas se tratassem de seres idênticos, ignorando as suas características individuais. Exige-se assim, que a escola valorize o desenvolvimento da criança a vários níveis, sendo eles: cognitivo, social, físico e emocional (Delors et al., 1996).

Por forma a garantir um desenvolvimento integral, Delors et al., (1996), definiu quatro pilares basilares na educação de um indivíduo, que, por sua vez, o acompanham ao longo da vida, sendo eles o “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. O “aprender a conhecer” remete-nos para a importância de o indivíduo adquirir competências que lhe permitam compreender o que o rodeia; o “aprender a fazer” incentiva à criação de oportunidades para que as crianças aprendam pela própria ação (Dewey, 2010); o “aprender a viver juntos”, diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais que possibilitam uma boa convivência; e, por fim, o “aprender a ser”, situa-se nos valores que a criança constrói. Estes pilares, quando considerados, proporcionam uma prática atenta a todas as necessidades das crianças, emergindo numa aprendizagem global, descentrando a educação exclusiva aos saberes académicos, para um desenvolvimento integral consistente. No decorrer da PES, os quatro pilares de Delors foram considerados, como se poderá compreender ao longo do terceiro capítulo, procurando desenvolver a criança de um modo global, garantindo que esta tivesse um papel ativo na construção do seu saber (Roldão, 2007).

Deste modo, a valorização de uma educação que desenvolva a criança holisticamente enaltece o seu direito a desenvolver-se a vários níveis (Unicef, 1989), descartando os paradigmas transmissivos da educação. Contrariamente às crenças do modelo transmissivo, a criança não se afigura um membro secundário do processo educativo, ou seja, esta adquire o papel principal, e as instituições de educação devem criar condições para que a criança assuma responsabilidade na construção do seu saber através da ação, com o paradigma construtivista e socioconstrutivista subjacente às práticas educativas (Estanqueiro, 2010).

A teoria construtivista de Piaget (1974) ilustra como a criança constrói o seu saber através da ação, colocando o sujeito numa direta relação com o objeto, respeitando a hierarquia cognitiva, que se inicia na integração, que se segue pela modificação, e que culmina no estabelecimento de relações, resultando numa aprendizagem significativa (Palacios, 2004). Também Vygotsky (1987) contribuiu para uma visão mais alargada do construtivismo, afirmando que a zona de desenvolvimento proximal é estimulada com a interação das várias realidades das crianças e da relação entre elas. Esta perspetiva, segundo Bruner (1973), está mais voltada para o sócioconstrutivismo que atende à interação dos contextos intelectuais e sociais do indivíduo, contribuindo para uma aprendizagem integradora e significativa, quer isto dizer, que se valoriza os conhecimentos prévios da criança, fazendo-se uma integração dos novos saberes nos já apreendidos pela criança nas diversas experiências nos distintos contextos (Ausubel, 2003). Em verdade, ao longo da PES foi notório o envolvimento das crianças quando se articulavam os seus diferentes contextos, assim como os seus conhecimentos prévios, valorizando-as, e conseqüentemente motivando-as para a construção de novos saberes.

Um dos pontos comuns nos paradigmas de educação referidos, tem que ver com a valorização da criança como um ser único, considerando as suas diferenças, necessidades e interesses, por forma a diminuir a exclusão. Segundo Rodrigues (2008) e o Decreto-lei n.º 55/2018, uma educação inclusiva compreende as mesmas oportunidades educativas para todas as crianças, por

mais diferentes que estas possam ser. Salienta-se que uma ação educativa inclusiva promove ainda a heterogeneidade nas escolas e uma educação que considera todos os fatores da vida social de um cidadão. Em consequência, combate a homogeneidade, que não retrata a sociedade e promove a exclusão, como foi possível observar no contexto do 1º CEB no início da PES com a M., criança com atrasos no desenvolvimento global.

Neste seguimento, o desenvolvimento curricular está estritamente relacionado com a inclusão, dado que um dos significados da palavra currículo, é precisamente “percurso de vida”. No contexto educacional é o “guião” que nos rege e que contém um vasto conteúdo que deve ser apreendido. Reconhece-se o valor do mesmo no sentido que auxilia a ação educativa, no entanto, deve considerar todos os aspetos presentes no processo educativo, sejam sociais, ideólogos, políticos, etc., e fomentar uma aprendizagem holística. Deste modo, a “operacionalização” do currículo está intimamente relacionada com a inclusão e para que esta se verifique verdadeiramente, reconhece-se que deve existir equidade e oportunidade para todas as crianças aprenderem (Rodrigues & Lima- Rodrigues, 2011; Decreto-Lei nº 54/2018).

Desta forma, a necessidade da inclusão nas escolas surge cada vez mais soante, principalmente pelo multiculturalismo a que se assiste, tornando-se uma das grandes exigências do ato educativo e que naturalmente exige que a escola se adapte, dando ferramentas a todos os intervenientes do contexto educativo para compreenderem estas mudanças e aceitá-las como a normalidade (Cardoso, 2003). Segundo Thomas, Walker e Webb (1998) uma escola inclusiva deve refletir a sua comunidade na íntegra, em que as pessoas são diferentes, combater a segregação, acessível a todos fisicamente, e no processo educativo, em termos de currículo e estratégias, não excluir e trabalhar para a equidade (Unesco, 2005).

Na PES contactou-se com crianças de diferentes culturas e países, como o Brasil, Ucrânia, e Cabo-Verde, as quais foram essenciais para o projeto desenvolvido “A volta ao mundo pela música e pela dança”, cujo contributo é importante rentabilizar para uma integração plena na vida das escolas e da

própria sociedade. Para além das diferenças culturais, também as crianças com NAS e/ou características mais particulares, devem ser incluídas numa escola de todos e para todos.

Salienta-se que um dos objetivos que se procurou alcançar na PES no contexto do 1.º CEB foi precisamente a inclusão da M. (aluna com atrasos no desenvolvimento global) nos grupos. Durante as primeiras semanas de observação foi visível a separação desta criança do restante grupo, inclusive física, dado que a M. ficava numa mesa isolada. Para se diminuir essa divisão a M. esteve sempre integrada num grupo a desenvolver um trabalho cooperativamente para atingir um objetivo comum, com diferentes abordagens que se adequassem às suas necessidades. Sob esta perspetiva a diferenciação pedagógica deve estar presente e cabe ao docente “desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto). Assim, o docente deve planificar a sua ação selecionando distintas abordagens do conteúdo, considerando sempre o processo, refletindo sobre a intencionalidade educativa e sobre o que espera alcançar, segundo os interesses e necessidades das crianças (Tomlinson, 2008).

A metodologia de trabalho de projeto enaltece a diferenciação pedagógica, contrariamente a um ensino meramente transmissivo que dificulta a sua plena concretização (Gâmbua, 2011). A MTP pode ser implementada em qualquer nível educativo, tendo um carácter flexível, respeitador das diferenças e interesses das crianças e capaz de desenvolver várias competências. Segundo Gâmbua (2011, p.55), “a Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada”. Esta metodologia apoia-se nas teorias socioconstrutivistas, colocando a criança como construtor da sua aprendizagem, que constrói o seu conhecimento numa relação com o que o rodeia (Altet, 2000; Vasconcelos, 2011). Num projeto, através de um problema inicial, explora-se um vasto

hemisfério de conhecimentos para responder a um problema através de atitudes baseadas na investigação, e por consequência, desenvolvendo o projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Salientam-se as quatro fases da MTP de Vasconcelos et al., (2011), sendo a I fase a definição do problema, caracterizando-se como a fase de formulação do problema na base do diálogo com o docente no papel de mediador, procurando a compreensão dos conhecimentos prévios sobre o problema, e como resolvê-lo. Quanto à planificação e desenvolvimento do trabalho, esta deve construir-se para que possa ser constantemente alterada, ou seja, flexível, permitindo a integração de todos os saberes aprendidos no decorrer do tempo possam contribuir para a resolução do problema. Por conseguinte, as crianças e o educador planeiam um percurso de modo a estabelecer um início, meio e fim. Já a execução define-se como o momento de registar as diferentes formas de resolução do problema, assim como constitui-se como um espaço para refletir sobre o que já foi feito, avaliando o processo, e planeado o futuro. Por fim, divulgação e avaliação, caracteriza-se como um momento de partilha de tudo o que aprenderam com a comunidade escolar, com a família, e ainda com a comunidade envolvente. Para além disso, caracteriza-se como mais um momento que promove a consciencialização de si como aprendiz. Em consequência, surge a avaliação de todo o processo, envolvendo todas as crianças, incentivando-as a partilhar os seus saberes (Vasconcelos, 2011).

Uma das características desta metodologia é a possibilidade de diversificar as estratégias e recursos. Contudo, o uso de diferentes estratégias não se consigna à MTP, ressaltando-se a importância de diversificar estratégias por forma a motivar as crianças e responder aos seus diferentes interesses e necessidades.

Desta forma, a diversificação dos recursos motiva exponencialmente as crianças, para além de criar situações para que aprendam com recursos manipuláveis, TIC, visuais, audiovisuais, entre outros, por forma a desenvolver uma “ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização

da aprendizagem” (Martins et al., 2017, p. 18). As TIC marcaram sempre presença, pela motivação que despoletavam nas crianças, contribuindo para sequências didáticas dinâmicas (Flores, Peres, & Escola, 2011), bem como pela aproximação que estas estabelecem com o contexto real das crianças, não fragmentando estes dois contextos (Perrenoud, 2000).

Nas planificações enfatizou-se o uso de diferentes recursos e estratégias, observando-se uma motivação constante por parte das crianças, como é referido no terceiro capítulo. Salienta-se que estas estratégias pretendiam promover experiências para desenvolver a criança integralmente, nesse sentido, o desenvolvimento da criatividade era um dos objetivos considerados, constatando-se que as crianças do 1.ºCEB não eram muito criativas, revelando algumas dificuldades. Percebeu-se que essa dificuldade podia ser fruto de um ensino transmissivo que não cria situações para que as crianças possam evidenciar a sua criatividade, bem como desenvolvê-la.

Salienta-se o trabalho experimental como estratégia usada frequentemente na PES, para as crianças se distanciarem da passividade que lhes caracterizava, nomeadamente no 1º ciclo. Segundo Santos (2002, p. 38) “O Trabalho Experimental é aquele que é baseado na experiência, no ato ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática”, ou seja, “experimentar é pôr em prática”.

O trabalho experimental, de acordo com Martins (2002) e Osborne (2008), deve iniciar-se desde cedo para construir bases sólidas com vista a motivar as crianças e incitar o gosto pelas ciências desde cedo. A monocultura existente afirma que “a abordagem de assuntos científicos no pré-escolar, através do trabalho experimental, deve permitir alargar, expandir e aprofundar os saberes, a experiência direta e as vivências imediatas das crianças” (Baptista & Afonso, 2004, p. 36), e no 1º ciclo essa abordagem deve ser consistente, não se limitando a atividades esporádicas (Baptista & Afonso, 2004).

A visão que individualiza a ciência, principalmente em relação ao trabalho experimental, traduz-se em atividades pontuais, como referido previamente, sem articulação com outros saberes. Todavia, o ensino das ciências vai além

dos saberes unicamente relacionadas com as mesmas, reforçando-se que as “ciências contribuem igualmente para o desenvolvimento de atitudes e valores que determinam comportamentos do indivíduo” (Pereira, 1992, p.27).

Durante a PES, a ciência surgia sempre articulada, por vezes com recurso à literatura, enfatizando o papel desta como um instrumento transversal. A literatura para a infância teve um especial enfoque durante o percurso no contexto, como referido no terceiro capítulo. Ainda se assiste à valorização do ato de ler sempre com um propósito final estabelecido, não indo aquém de questões de interpretação, análise gramatical e atividades de escrita, desvalorizando a leitura com um ato de prazer. Contudo, “O primeiro valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a realiza. Só este objetivo bastaria para justificar plenamente a promoção de hábitos de leitura” (Garcia et al.,1994, p.10). A leitura é uma atividade transversal e basilar para todos, acrescentando que “o hábito de ler se alimenta e fortalece com a prática, podemos dizer que estamos, em definitivo, diante da possibilidade de um enriquecimento pessoal constante, já que a leitura é uma das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento das diferentes facetas da personalidade” (Garcia et al., 1994, p.10). A leitura contribui também para o desenvolvimento de capacidades de concentração, reflexão, comparação, previsão e relação, estruturando o pensamento numa íntima relação com o desenvolvimento do raciocínio (Alarcão, 2001).

Na EPE, a leitura assume-se fulcral no desenvolvimento da consciência fonológica, que permitirá à criança desenvolver as demais consciências linguísticas. Assiste-se a crianças que no término do 1º CEB ainda não possuem capacidades de consciência fonológica que lhes permitam ser um leitor competente (Maluf & Barrera, 1997). Durante a PES privilegiou-se a literatura para a infância como um instrumento articulador e integrador, dada à sua transversalidade, valorizando-a pela sua importância intrínseca e pelo prazer que oferece. Deste modo, observou-se a progressiva valorização dos livros pelas crianças, constatando-se um crescente interesse pela pequena área dos

livros presente na sala, e pelos pedidos das crianças para lerem algo para os colegas durante o intervalo ou nos momentos de Jogo espontâneo.

Neste seguimento, o jogo explícito a par do jogo espontâneo na EPE, tornou-se também estratégia recorrente na PES, dado que, o jogo é sinónimo de brincadeira e alegria para as crianças. Posto isto, aliar o jogo à intencionalidade educativa, revela-se numa estratégia promotora de aprendizagens significativas. Esta estratégia foi preponderante para manter as crianças motivadas, e não menos importante, para responder aos interesses destas, considerando as suas necessidades, e ainda, criando um ambiente de alegria e vontade de aprender (Neto, 2003). Salienta-se que para o desenvolvimento de alguns jogos foi necessário reorganizar o espaço, ressaltando que a organização do espaço no 1º CEB, normalmente retrata uma maior inflexibilidade a esse nível (Neto, 2003). Não obstante, existiu sempre que necessário uma reorganização do espaço para ser exequível realizar algum jogo, como explanado no terceiro capítulo.

Outro aspeto comum ao longo da PES nos dois contextos, foi o afeto. O afeto associa-se rapidamente às idades mais tenras, mais especificamente à creche, diminuindo a sua relevância na EPE e quase inexistente no 1º ciclo. As escolas centram a sua preocupação no desenvolvimento cognitivo, desvalorizando a vertente emocional. Deste modo, existem algumas conceções que o afeto não contribui para o desenvolvimento ao nível cognitivo, sendo assim diminuto no contexto escolar (Wallon, 1995). Todavia, o afeto é de extrema importância não só ao nível emocional, como ao nível cognitivo, uma vez que favorece o seu normal desenvolvimento (Perrenoud, 2000). Assim, procurou-se não descurar do afeto, enfatizando-o num ambiente educativo saudável e securizante para as crianças. Salienta-se que a exclusão dos afetos no contexto educativo remonta para o paradigma transmissivo da educação, que não considera os sentimentos das crianças como um fator existente no processo educativo. Neste sentido, a desvalorização dos sentimentos pode se tornar uma problemática uma vez que “(...) uma boa relação afetiva é condição sine qua non para a realização da aprendizagem” (Guerra, 2006, p.13). Com

efeito, uma das razões pela qual se deve atender à dimensão emocional na educação reside, como refere Nias, “no facto de a docência se centrar em interações pessoais intensas que obrigam os [docentes] a um controlo emocional para poderem exercer a responsabilidade que têm no desenvolvimento [das suas crianças] (Nias, 1996, p.293).

Por conseguinte, os aspetos supramencionados exigem aos docentes uma constante reflexão e formação por forma a gerir as variáveis presentes no contexto educativo, observando-se que estes são os agentes de educação. Neste sentido, são eles os principais responsáveis pelas mudanças educativas pelo “seu papel ativo enquanto elementos que dão forma ao processo de mudança e proporcionar o apoio adequado às suas necessidades individuais, assim como às da comunidade profissional em que trabalham” (Day, 2001, p. 42). É basilar que os docentes “reflitam na, sobre e acerca da ação se empenham numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professor, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, p. 48).

A premissa anterior remete para relevância da formação inicial dos profissionais de educação, constatando-se que as mudanças que se possam efetivar na prática educativa baseiam-se profundamente na formação dos professores (Nóvoa, 1999). A formação inicial na construção da profissão mune o docente de referenciais científicos, culturais, pedagógicos, didáticos e investigativos que sustentarão a sua prática, através da constante dialética com a prática. Ressalve-se que não basta possuir conhecimento científico, uma vez que o tornará um mero reproduzidor de conhecimentos, que se espelhará um ensino transmissivo, ou seja, o “domínio de técnicas e da repetição” (Lisboa, 2005, p. 18). Importa que a partir da prática, o professor reconstrua os saberes ser e fazer, permitindo a sua reinvenção enquanto profissional numa sociedade em constante mudança.

Posto isto, deve coexistir uma união entre referenciais teóricos e a prática de modo a que se reflita numa ação pedagógica baseada nas múltiplas linguagens da criança (Malaguzzi, 2001), tal como se procurou fazer na PES. Por

outro lado, a pequena experiência nos contextos cimentou a premissa da necessidade da constante formação, destacando a relevância de dotar o docente de capacidades investigativas, contribuindo para reais ações transformadoras (Alonso & Silva, 2005). Salieta-se a importância de o docente possuir “a capacidade de motivar-se a si próprio e persistir face a frustrações, controlar impulsos e retardar a gratificação, regular o seu estado de espírito e impedir que a angústia impeça a capacidade de pensar, sentir empatia e esperança” (Day, 2001, p. 63).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é a primeira etapa de educação básica e complementar à ação da família, por conseguinte, assume um carácter bastante significativo no seu desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A EPE é um nível educativo para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade respetivamente, antecedendo a entrada no 1º ciclo obrigatório. Através da EPE desenvolvem-se “competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis [para a vida, para] o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão” (Formosinho, 1998, p.11). Na EPE as crianças devem ter oportunidades para se desenvolverem integralmente e de forma equilibrada “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Importa realizar-se uma pequena retrospectiva sobre a evolução da EPE em Portugal, e como esta evoluiu até aos dias de hoje, salientando que a “formação” que no início se caracterizava como “ muito incipiente”, progressivamente “ se tornou numa formação específica” (Marta, 2015, p. 55). Com efeito, surge em 1977 a Lei 5/77 que contempla a criação do sistema

público da EPE (Oliveira-Formosinho, 2013; Marta, 2015), tendo como principais objetivos “Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança” e “Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar” (Lei 5/77 de 1 de fevereiro). O Estado assumiu uma nova responsabilidade, a de promover a educação de infância “enaltecendo os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades em educação” (Marta, 2015, p. 29).

A implementação da lei supra fez emergir a primeira rede de jardins de infância pública, que por sua vez levou à criação das escolas públicas com o intuito de formar educadores e professores primários (designação da época) que até à data se realizava nas Escolas Normais do Magistério (Formosinho & Oliveira Formosinho, 2012). Um pouco mais tarde é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), referindo no seu artigo 4.º, “a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A partir desse momento, a EPE constitui-se parte integrante do sistema educativo português, e também, a formação inicial passou para as Escolas Superiores de Educação, o curso médio (bacharelato) para Licenciatura, e atualmente, para o grau de Mestre que habilita para a docência.

Em 1997 como referido previamente, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que segundo Marta (2015, p.33), marca uma “fase de instigação à qualidade da educação pré-escolar”, uma vez que se criaram “um conjunto de leis, normativos e orientações com a intenção de evidenciar, privilegiar e fomentar a qualidade da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 33). Ainda nesse ano, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, sublinhando a sua reformulação em 2016. A reformulação deu ênfase às áreas de conteúdo, nomeadamente com o aparecimento de novos domínios, como o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística, que inclui os subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança (Lopes da Silva et al., 2016). Foi acrescentado ainda um novo capítulo que se refere à continuidade educativa e às transições, dado que se mostraram bastante significativas na vida das crianças. Constata-se a importância das OCEPE como

um documento fundamental da prática educativa, orientando o educador na gestão do currículo, a par da mobilização de outros referenciais teóricos essenciais para um bom desempenho profissional, adequando as orientações aos grupos, às crianças, respeitando as suas características intrínsecas, e ainda considerando a família e o meio de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Como tal, as três áreas de conteúdo que perfazem as OCEPE devem ser articuladas para uma aprendizagem com sentido, integradora e global. As áreas de conteúdos organizam-se em três áreas complementares, a área de formação pessoal e social, caracterizando-se pela sua transversalidade. A área de expressão e comunicação – área básica, e a área do conhecimento do mundo – área integradora, que proporcionam à criança compreender os fenómenos do mundo que a rodeia e dar largas à sua criatividade viajando pelas asas da imaginação (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015). Como já referido, as OCEPE são um pilar para organizar a ação pedagógica em consonância com outros modelos pedagógicos que o educador de infância considere apropriado para o grupo, visto que “a adoção de um modelo curricular é (...) um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2013, p. 10) na construção e gestão do currículo. Durante a PES, mobilizaram-se referenciais teóricos de alguns modelos, concretamente, *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia*, Pedagogia-em-Participação e, ainda, a MTP, como referido anteriormente. Estes modelos partilham alguns aspetos considerados fundamentais, como o respeito pela criança, criando oportunidades para que esta se desenvolva de uma forma global, considerando a criança como o elemento central da ação educativa (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

O modelo pedagógico *High-Scope* baseia-se na aprendizagem pela ação, na qual cada criança é um agente ativo na construção do seu conhecimento, através da exploração, da manipulação dos sentimentos, dos movimentos, pois explora, manipula, sente, move-se, ouve e procura (Hohmann & Weikart, 1997). O adulto é responsável por envolver as crianças nestas experiências e deve orientá-las para a compreensão da imagem do mundo que vão criando (Maia, 2008). Também o ciclo planejar-fazer-rever possibilita a tomada de

decisões, pois é neste momento que a criança exprime ao seu grupo e ao adulto o que irá fazer, assumindo o controlo das suas ações. Assim, a criança interage com os seus pares, executa o seu objetivo e reflete sobre o que foi trabalhado ao longo do dia. Por fim, a observação e a avaliação são parâmetros tidos como identificadores dos conceitos aprendidos e dos conceitos em falta, para que haja melhoramento no processo educativo. Hohmann e Weikart (citado por Maia, 2008, p. 39) revelam que o sucesso desta perspetiva pedagógica se deve à “estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para as relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem ativa [e porque dá às crianças] poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa”.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu com Célestin Freinet que almejava desenvolver um método natural de aprendizagem que se sustentasse em pilares democráticos e sociais. Os princípios pedagógicos do modelo definem-se pela cooperação, comunicação, e formação democrática, criando uma escola que promove oportunidades para as crianças construírem o seu saber com base na intervenção social. O MEM partilha com o modelo Reggio Emílio a organização do espaço em seis oficinas, nomeadamente, um laboratório de ciências e experiências, um espaço de expressões artísticas, uma oficina da escrita e ainda uma área definida como um espaço polivalente usado para as reuniões do grande grupo (Niza, 2013). Esse modelo integra os instrumentos de pilotagem, que orientam a prática educativa para todos os atores do contexto de modo a “orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes de regulação formativa” (Folque, 2014, p. 55).

Loris Malaguzzi desenvolveu o modelo Reggio Emílio com o objetivo de criar um espaço para que as crianças pudessem ser ativas, capazes de se expressarem de diferentes formas, criativas e críticas, destacando-se a expressão pelas artes (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Malaguzzi acreditava que o educador deveria refletir sobre as crianças e sobre a “força das suas potencialidades, das suas capacidades e do seu imediato

protagonismo interativo” (Malaguzzi, 2011, p.1). Esta premissa, remonta para a célebre marca de Loris Malaguzzi, as “cem linguagens” da criança, que de facto vê a criança na sua totalidade, como um ser único e capaz de surpreender através das diferentes linguagens quando lhe é dada oportunidade (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Neste modelo o espaço é considerado o terceiro educador porque procura proporcionar às crianças oportunidades para que estas explorem, deste modo, o espaço também influencia a interação entre todos os atores do espaço educativo, favorecendo a comunicação, e sofrendo uma metamorfose de forma a atualizar-se à intencionalidade educativa do momento (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Em verdade, o ambiente que se sente neste modelo, define-se como uma espécie “de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p.120). Para se entender o que o “aquário” reflete, é necessário “escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos” (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013, p. 127).

Por fim, a Pedagogia-em-Participação sustenta-se na co construção da aprendizagem da criança e do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), contrariando o paradigma transmissivo da educação que encara a criança como um ser sem conhecimentos prévios. Este modelo sustenta-se em quatro eixos fundamentais: ser/estar, pertencimento e participação, exploração e comunicação e narrativa das jornadas de aprendizagem. O primeiro eixo denota a importância de cada ser individual, de cada interveniente no contexto educativo, valorizando as suas diferenças numa base do respeito e aceitação, transpondo um ambiente seguro para todos. O segundo eixo diz respeito ao envolvimento da família e da comunidade, dada a importância destes elementos no processo educativo das crianças, a pedagogia-em-participação eleva a participação destes dois contextos, enfatizando o estabelecimento de relações entre todos os contextos. No que concerne ao eixo da exploração e comunicação, salienta-se a importância das interações nos processos de aprendizagem, promovendo um processo muito

significativo face às aprendizagens construídas individualmente (Formosinho & Araújo, 2013). Finalmente, o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem diz respeito à “narração de viagens de aprendizagem que permite as conversas das crianças com os seus processos de aprendizagem e as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 36). Ressalva-se a autonomia das crianças para consultar essa documentação envolta dos seus processos, servindo para a consciencialização do que já aprenderam, e como mote para a construção de novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Ao longo da PES mobilizaram-se referenciais teóricos dos diversos modelos pedagógicos, articulando-os com base nas necessidades, dificuldades e interesses das crianças por forma a atender ao contexto EPE. Em verdade, percebeu-se que a teoria não serve cegamente a prática e vice-versa, e que a teoria não se sobrepõe à prática, mas estas duas componentes existem, ou devem coexistir em simbiose (Formosinho, 2009). Com efeito, os conteúdos não devem surgir descontextualizados, pelo contrário, estes devem advir dos interesses e das necessidades que as crianças apresentam, constituindo-se em experiências realmente significativas e com sentido. Ressalva-se a necessidade do educador se rever numa postura muito recetiva e adaptativa, desenvolvendo relações de confiança com as crianças, dando-lhes atenção individual, e “ (...) deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional” (Portugal, 1998, p.198).

Salienta-se que os modelos pedagógicos supramencionados apresentam alguns aspetos comuns, como a importância das relações entre escola, família e comunidade. As OCEPE realçam a importância da família, e o dever de as instituições de EPE “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (OCEPE,2016, p.16) e ainda, defende a colaboração das famílias na elaboração do projeto educativo, estreitando a relação entre estes dois contextos.

Com efeito, importa refletir sobre o conceito de família, admitindo a sua polaridade de definições. Deste modo, Giddens (2013, p. 175), apresenta uma definição genérica do conceito, definindo-a como “um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem o papel de cuidar das crianças”. A família constitui o principal contexto da criança, por conseguinte, contribui fortemente para a aprendizagem da mesma, bem como na passagem de valores fundamentais (Homem, 2002). Assim, as OCEPE determinam que a EPE deve promover o envolvimento das famílias, reforçando por Davies (2003, p. 74-75) que “todas as partes constitutivas do mundo da criança devem ativamente partilhar a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Davies, 2003). Não existe um verdadeiro conhecimento da criança desconhecendo o seu contexto familiar, exigindo-se uma valorização do mesmo pelo educador e pelas instituições, adequando verdadeiramente as opções pedagógicas e metodológicas, oferecendo a cada criança um sentimento de bem-estar e de segurança que favoreça o desenvolvimento integral das mesmas. Hohmann & Weikart (2011) elencaram quatro elementos essenciais na relação escola-família, nomeadamente: conhecer as raízes das crianças, crenças e atitudes da sua família; saber as origens de cada família; avaliar os quês, como e porquês individuais; e estar consciente dos filtros pessoais de cada uma delas.

O seio familiar por norma oferece à criança um espaço de segurança e de afeto, devendo existir paralelamente no contexto educativo como referido anteriormente. Não é possível um educador dissociar-se destes aspetos dado que partilham um papel “muito ativo na construção de um ser humano novo” enfatizando o afeto como um fator primordial na convivência social (Estrela, 2010, p. 56). Constata-se que a ética de um educador de infância, está diretamente relacionada com o afeto como refere Marta (2015), “falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição do pensamento e na ação” (p. 126). Em verdade, assiste-se a uma valorização crescente das emoções no contexto educativo, contudo, não desvalorizando outros aspetos

inerentes ao ato pedagógico, obrigando a uma constante gestão por parte do educador (Estrela, 2010, p. 53).

O afeto no espaço pedagógico encontra-se intimamente relacionado com as competências sociais, concedendo à EPE o primeiro espaço para a criança aprender através de interações para além das com os seus familiares. Neste sentido, Katz & McCellan (1996, p.13) definem competência social como “(...) a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas”. Segundo Brás e Reis (2012, p. 137), a competência social é o “repertório de comportamentos socialmente aceitáveis, exibidos por um indivíduo em situações sociais, de modo a conseguir um adequado relacionamento interpessoal”. Com efeito, a competência social requer que a criança saiba responder com comportamentos adequados aos diferentes contextos e às suas transformações, construindo o seu saber através de experiências diversificadas. Como se perceberá no segundo capítulo, o grupo evidenciou algumas dificuldades ao nível de competências sociais, dando nota da necessidade de se refletir sobre o assunto, almejando dar resposta a essas dificuldades. Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) e Gomes (2008) definem quatro aspetos essenciais da competência social, concretamente, as relações positivas entre pares, a inexistência de comportamentos inapropriados socialmente, os conhecimentos que se dizem apropriados à idade e a de habilidades sociais. Em verdade, o grupo de EPE da PES revelou-se bastante heterógeno nestes quatro aspetos que definem a competência social, dando nota das diferenças de todas as crianças. Por fim, constatou-se que à medida que as crianças desenvolviam esta competência, manifestavam maior preocupação com o seu bem-estar e com o bem-estar dos que a rodeiam.

Salienta-se que no decorrer da PES, as crianças demonstravam exponencial desenvolvimento social enquanto brincavam, assim como em outros domínios. Brincar tem se tornado cada vez mais relevante no contexto educativo, apesar de os contributos que advém da brincadeira já serem conhecidos há décadas. Segundo Vygotsky (1991) a observação das crianças enquanto brincam permite um conhecimento mais aprofundado da mesma, oferecendo ao educador uma

oportunidade para perceber as necessidades da criança, reajustando a sua ação. O mesmo autor sublinha o brincar como um meio essencial para o desenvolvimento da criança, dado que a criança incorpora experiências sociais e culturais através do brincar (Vygotsky, 1991).

O ato de brincar não se restringe a momentos vazios, este assume um especial lugar na vida da criança, e além de ser uma necessidade, é um direito que lhe proporciona vivências com muito significado, não podendo ser dissociado do contexto educativo (Almeida, 2005). Este autor afirma ainda que o brincar é indispensável à vida pelos benefícios que produz na saúde, vida familiar, socialização, desenvolvimento cognitivo e físico (Almeida, 2005). Enquanto uma criança brinca, a sua ação ganha um sentido diferente que vai para além do que aparenta aos olhos do adulto. No ato de brincar a criança cria situações que evidenciam a estruturação do pensamento de uma forma mais complexa que por vezes se possa observar numa atividade com intencionalidade educativa (Vygotsky, 1991).

Por fim, para que um educador crie oportunidades para a criança se desenvolver a brincar, deve ter subjacente à sua prática uma metodologia que privilegie o ofício da criança. Sob esta perspetiva, o educador de infância necessita de repensar a identidade profissional, considerando a importância dos contextos de formação inicial e dos contextos de trabalho onde o educador de infância se move (Marta, 2015).

Para que o educador de infância não sucumba em práticas transmissivas, deve ter presentes três aspetos que se relacionam entre si: “político-sócio-ética onde o cuidar de crianças, o cuidar da vida, o cuidar do profissional e o cuidar da política são uma constante no entrelaçamento entre o Eu e o Nós, sujeitos individuais e coletivos” (Marta, 2015, p. 128). Com efeito, sob essa perspetiva, a identidade profissional de um educador desenvolve-se em torno destes três aspetos através de uma “dualidade entre o individual e as funções profissionais” (Marta, 2015, p. 153).

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) define o ensino básico como universal e gratuito, composto por três níveis educativos, no qual se insere o 1.º CEB. Neste ciclo, dos objetivos plasmados nos documentos orientadores destaca-se aqui o último “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”, dado que este é necessário para a concretização dos demais objetivos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste sentido, torna-se essencial considerar as características individuais das crianças nos distintos objetivos enumerados, em especial o último, que exige que o professor considere as diferenças das crianças, desenvolvendo uma ação que espelhe a diferenciação pedagógica, adaptando e flexibilizando a prática aos desafios constantes da sociedade atual (Roldão, 2003).

Com efeito, por forma a concretizar estes objetivos criou-se um currículo que se define como um “projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interaccional, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 20). Neste sentido, o currículo caracteriza-se como um “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (DECRETO-LEI nº139/2012, de 5 de julho). Segundo Leite (2001), o professor detém um papel basilar na gestão do currículo, adaptando-o, flexibilizando-o, considerando sempre as necessidades das crianças, sublinhando o papel da criança na construção do seu saber (Alonso, 2002).

No que concerne à organização do currículo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, apresenta uma matriz que se divide nas diferentes áreas curriculares e cargas horárias respetivas a cada área. Constata-se que a matriz curricular se

organiza por áreas comuns aos quatro anos, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, à exceção do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, que já integram a área curricular de Inglês, todavia, esta área é lecionada por outro docente. Das horas semanais da matriz, 14 das mesmas dividem-se entre Português e Matemática de igual forma (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Em respeito ao Apoio ao Estudo e à Oferta Complementar, vigora um mínimo de 1h30 min. Por último, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) totalizam entre 3h a 5h30 min.

Para cumprir a carga horária supramencionada, bem como orientar a prática educativa, os professores dispõem do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) e as Aprendizagens Essenciais que “correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), e ainda, designam as “capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), considerando o ano de escolaridade. Importa referir que os professores orientam-se por outros documentos reguladores para além dos mencionados, nomeadamente pelas metas curriculares, bem como pelos programas.

Importa refletir sobre o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória para o século XXI, devido à celeridade que caracteriza os tempos de hoje, relativamente ao aspeto científico e tecnológico, o que acomete mais desafios às instituições de educação (Martins et al., 2017). Posto isto, a escola adquire a responsabilidade de criar oportunidades de aprendizagens essenciais para a construção de um perfil do aluno baseado em conceções humanistas, considerando a dignidade humana como fator fundamental.

Neste seguimento, o perfil do aluno orienta e elenca oito princípios fundamentais para uma educação inclusiva, que se caracteriza como um perfil de base humanista, sustentando-se na aprendizagem efetiva; na inclusão; no desenvolvimento sustentável; na educação com coerência e flexibilidade; no

agir com adaptabilidade e ousadia; no garantir a estabilidade e valorizar o saber. Deste modo, considerando esses princípios, espera-se que a criança se torne num cidadão crítico, num cidadão livre de espírito, que se consiga adaptar às transformações constantes da sociedade, revelando ser autónomo e criativo, capacidade que infelizmente foi sendo desvalorizada nos últimos anos (Martins et al., 2017).

Com efeito, correlacionadas com o PA, as AE de português encontram-se organizadas por quatro domínios no 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo e por cinco domínios no 3.º ano e 4.º ano. O que difere entre estes anos é a simbiose leitura-escrita nos dois primeiros anos, contrariamente à individualização destes no 3.º e 4.º ano. Por conseguinte, no que compete ao português, este organiza-se pela oralidade, leitura, escrita, educação literária, e gramática. No que compete à matemática, esta surge organizada por temas e constituem-se “os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Os quatro anos do 1.º CEB partilham os temas: Números e operações, Geometria e Medida e Organização e tratamento de dados (Aprendizagens Essenciais, 2018). Bem como com as AE de matemática, o estudo do meio tem em comum os três domínios nos quatro anos do 1.º CEB, com uma particularidade, os domínios: sociedade, natureza, tecnologia, surgem num quarto domínio interligados, sociedade/natureza/tecnologia, constatando-se uma inter-relação explícita entre estes três domínios (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Salienta-se que estes documentos não foram criados de forma a delimitar a ação do professor, mas como um guia para ação. Neste sentido, o professor adquire um papel basilar na gestão do currículo, adaptando à realidade das crianças (Roldão, 1999, p. 17). Para tal, deve assegurar que a sua prática se baseia nos documentos orientadores, no entanto, não comprometendo a aprendizagem das crianças, cingindo-se exclusivamente aos documentos sem os articular com as necessidades das crianças (Roldão, 1999). Ao longo da PES

a flexibilização do currículo foi recorrente, para assim possibilitar que as crianças contruíssem o seu conhecimento de uma forma significativa e com sentido para as mesmas.

Na flexibilização do currículo a diferenciação pedagógica deve estar presente e esta assume um papel determinante para que se verifique uma real inclusão de todos os alunos, de modo a que estes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Durante o contexto na PES, foi possível observar que o grupo era bastante heterogéneo, com ritmos muito distintos, e que o contexto exterior à escola das crianças, nomeadamente familiar e social, contribui significativamente para as diferenças observadas no contexto educativo.

Neste sentido, as escolas devem representar “comunidades de aprendizagem para todos os seus membros [que os permite] aprender por si próprios quais são as estratégias que resultam para eles” (Day, 2001, p. 13), para tal, no ensino devem estar “inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei nº46/86 de, 14 de outubro, artigo 7º).

A diferenciação pedagógica permite de facto criar uma equidade social, com o objetivo de reduzir as desigualdades entre as crianças “para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos” (Roldão, 1999, p. 39). Durante a PES a diferenciação pedagógica esteve sempre presente na ação educativa, considerando as diferenças das crianças, ressaltando que apesar de as crianças serem todas diferentes, são iguais nos direitos, e merecem as mesmas oportunidades.

Ressalva-se que, como já foi referido, cabe ao professor “desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto). Deste modo, “um bom ensino exige que os [docentes] (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação coerência, progressão, continuidade e equilíbrio,

não só no «que» e no «como» ensinar, mas também no «porquê», ao nível dos seus propósitos “morais” básicos” (Day, 2001, p. 25).

Atendendo à diferenciação pedagógica e uso de estratégias diversificadas que promovam a mesma, é possível criar-se um ambiente muito rico de aprendizagem através do trabalho em grupo, enfatizando a aprendizagem colaborativa considerando “os contextos sociais de aprendizagem e a co construção do conhecimento” (Melo & Veiga, 2013, p. 278). A aprendizagem colaborativa permite desenvolver um vasto hemisfério de competências, relativamente ao desempenho escolar, tal como no desenvolvimento de competências basilares de cidadania como a tolerância, aceitação da diferença, e no desenvolvimento de competências sociais. Durante o contexto na PES, foi bastante enriquecedor para a formação na construção da profissionalidade docente, compreender as possibilidades que o trabalho colaborativo oferece ao processo educativo. Verificou-se que constituindo grupos com crianças com rendimentos distintos, estas podiam ajudar-se umas às outras, assistindo-se a crianças com maior facilidade na construção de conhecimento a ajudarem os colegas com menor facilidade, numa aprendizagem muito espontânea, respeitadora das diferenças e por consequência, bastante significativa (Arends, 2008).

Deste modo, o trabalho colaborativo proporciona “experiências que [favorecem] a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 7º). Assim, as crianças sabem que para atingirem um objetivo comum, que será a concretização de uma tarefa, precisam trabalhar juntos, contribuindo com as suas diferentes competências (Arends, 2008).

Contudo, o trabalho em grupo não significa um trabalho verdadeiramente colaborativo, sendo necessário que o docente esteja atento à dinâmica dos grupos, assegurando que se revejam nos mesmos, atitudes de trabalho colaborativo. É ainda basilar que o docente “defina claramente os objetivos

dessa atividade, o papel de cada membro e o método de avaliação” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 139). Assim, o docente assume o papel de “integrador, moderador, podendo inculcar alguma dinâmica aos grupos, mas acima de tudo criar a crescente autonomia dos grupos” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 145). Durante a prática sentiu-se muita dificuldade para criar essa dinâmica nos grupos, uma vez que se observou que apesar de estarem em grupo, as crianças trabalhavam individualmente. Para tal, persistiu-se, e como referido previamente, foi essencial que o professor se revestisse em distintos papéis para auxiliar os grupos na construção de um trabalho verdadeiramente colaborativo.

A par da aprendizagem colaborativa, uma estratégia usada recorrentemente foi a mobilização das TIC na sala, como referido na parte comum deste capítulo, notando-se desde cedo um enorme interesse, no entanto, constatou-se que a maioria das crianças tinha muita dificuldade em manusear equipamentos tecnológicos.

Salienta-se, que apesar da dificuldade sentida no início da PES, uma grande mais-valia das TIC teve que ver com a importância destas no contexto educativo da M. fazendo-a sentir-se mais valorizada e motivada, despoletando na M. muito mais interesse em realizar uma tarefa *online* através de um jogo, que realizar essa mesma tarefa no caderno diário. Não obstante, e como as demais estratégias, o uso das TIC deve ser usado não de forma exclusiva, mas de uma forma equilibrada, juntamente com outras estratégias. Desta forma, as TIC tiveram um papel de destaque não só com esta aluna, mas com as restantes crianças durante o percurso na PES, devido à sua dimensão na vida real, e pelas possibilidades que oferece. As TIC são referenciadas neste novo perfil como um recurso educativo estimulante (Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de agosto de 2001), que envolvem os alunos ativamente na construção de seu saber (Flores & Escola, 2010), podendo ser mobilizadas nos diferentes momentos de uma aula, motivando os alunos, bem como, contribuindo para “práticas promotoras [na criança] de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo, práticas

motivadoras no sentido de envolverem os alunos na construção do seu próprio conhecimento nas várias áreas curriculares” (Flores & Ramos, 2016, p. 195).

A mobilização das TIC na sala de aula, assim como o trabalho colaborativo de uma forma recorrente deu-se devido a um instrumento basilar nas práticas educativas que permite ao professor reajustar a suas práticas, a avaliação, contrariando a conceção que a avaliação é um instrumento exclusivo para os alunos. A avaliação orienta a prática pedagógica, sempre com a intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos (Cortesão, 2002).

De acordo com Perrenoud (2000), a avaliação é um processo que possibilita a mediação na edificação do currículo que se encontra intimamente relacionado com a gestão da aprendizagem dos alunos. Trata-se de um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril), dado que influencia a tomada de decisões futuras. Assim, a avaliação “é uma função importante para recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas, decisões que se devem basear em informação relevante e exata” (Arends, 2008, p. 211) e ainda, permite “fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem de um trabalho de um aluno” (Arends, 2008, p. 211).

A avaliação abrange três modalidades, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 7 de junho). Dado que a avaliação formativa foi a modalidade mobilizada na PES, realça-se que esta deve ter um “caráter contínuo e sistemático” (Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril) e as informações “são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação” (Arends, 2008, p. 211).

Com efeito, a avaliação é “um elemento regulador e promotor da qualidade ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 do Anexo III). Salienta-se a necessidade de se considerar sempre os processos, e não a um produto final. A avaliação, como

referimos previamente, permite ainda ao professor reajustar as suas práticas, refletindo sobre as suas repercussões, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do docente (Alonso, 2002).

Posto isto, considerando todos os fatores explanados neste capítulo, a criança constitui-se como elemento central de todo o processo educativo, e em consequência, com um papel ativo na construção do seu conhecimento. O docente auxilia a criança na construção do seu conhecimento considerando que “para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é o processo de uma vida” (Arends, 2008, p. 28).

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

O presente capítulo tem como objetivo a caracterização do contexto educativo da PES, sublinhando as especificidades dos contextos da EPE e do 1.º CEB onde se realizou a PES, para que se compreendam as ações pedagógicas descritas e refletidas no terceiro capítulo. Neste sentido, e uma vez que a PES em ambos os contextos supramencionados se realizou na mesma instituição educativa, apresenta-se uma pequena caracterização sobre a mesma. Para além destes aspetos, este capítulo integra ainda, um ponto que incide sobre a metodologia de investigação, que esteve na base das práticas educativas no contexto. Hoje, sabe-se que se a investigação não fizer parte da formação e da prática de um docente, ser-se-á apenas um técnico de educação que se cinge a reproduzir e a perpetuar paradigmas descontextualizados da realidade atual (Alarcão & Tavares, 2013).

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A PES desenvolveu-se num centro escolar pertencente a um agrupamento de escolas situado na zona metropolitana do Porto, sublinhando o crescimento demográfico considerável na freguesia, dada a proximidade com o Porto e à rede de transportes bastante acessível, destacando-se o metro.

O agrupamento é constituído por cinco escolas, das quais quatro escolas oferecem dois níveis educativos. Este número de escolas no agrupamento revela-se uma comunidade educativa heterógena a vários níveis, visto que somente na escola onde decorreu a PES, se encontravam matriculadas 368 crianças. Destaca-se deste modo a missão do agrupamento que se sustenta em

princípios fundamentais, assentes em premissas democráticas e numa educação de qualidade de igual acesso, bem como promotora de sucesso para todas as crianças. Note-se que um dos objetivos plasmados nos documentos que apresentam a missão do agrupamento, se centra nas interações dos diferentes agentes educativos, trabalhando para uma inclusão real de todos. Outra finalidade apresentada no mesmo documento baseia-se na educação para os valores, em concomitância com o PASEO, desenvolvendo situações que promovam um ensino que respeita as diferenças e apoia a criança na construção do seu conhecimento, procurando auxiliar a mesma no seu processo de desenvolvimento por forma a tornar-se numa cidadã crítica e ativa numa sociedade que respeita as diferenças e as considera uma mais-valia (Martins et al., 2017).

Importa agora referir que a instituição educativa era constituída por uma coordenadora, por 11 professoras do 1º CEB, cinco educadoras de infância, uma professora de apoio e uma professora de educação especial. Para além destes membros da equipa educativa, existiam, ainda, assistentes operacionais, sendo que existia um em cada sala e outros na instituição para garantir o bom funcionamento da mesma e a segurança das crianças.

Relativamente aos espaços pedagógicos, esta instituição caracterizava-se como um edifício moderno, constituído por dois pisos, dispondo de doze salas do 1º CEB e seis salas da EPE. No rés do chão, no bloco à esquerda da receção, encontravam-se seis salas do 1º CEB, no entanto, apenas cinco eram utilizadas. No bloco à direita situavam-se seis salas da EPE, sublinhando-se que cinco salas se encontravam com grupos, e uma era utilizada para atividades complementares, bem como para a receção das crianças antes do horário letivo ter início, assim como no final do mesmo. Neste piso incluía-se também o refeitório que servia normalmente 280 alunos por dia, organizados em três grupos. O espaço exterior era constituído por um campo de jogos com um parque infantil. Salienta-se que o parque infantil era destinado aos grupos da EPE, negando assim a oportunidade às crianças do 1.º CEB para brincarem

neste espaço, tornando-se um contrassenso, dado que os alunos do 1.º CEB também são crianças que querem brincar, incluindo naquele espaço.

No 1º piso existiam seis salas, a sala dos professores, o gabinete da coordenadora, casa de banho dos alunos e dos professores, a biblioteca, assim como gabinetes de apoio. Salienta-se que a utilização da biblioteca estava condicionada, requerendo agendamento prévio, acrescentando-se que dado a esta limitação, as crianças não frequentavam este espaço sem a presença de um docente, impedindo assim que estas explorassem a biblioteca. Ressalva-se, no entanto, que a biblioteca apresenta uma vasta coleção de livros, literários e não literários, alguns jogos, revistas e ainda um espaço de lazer com alguns bancos tipo *puff*, um projetor, e quatro computadores com acesso à *Internet*. Destaca-se a necessidade de se criar condições para que as crianças possam utilizar a biblioteca sempre que pretenderem, ressalvando que “as bibliotecas escolares acrescentaram valor aos programas curriculares” e ainda “promovem a inclusão e a cidadania” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017, p.13).

2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES no contexto da EPE realizou-se numa sala com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. O grupo era constituído por 16 crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo que quatro crianças possuíam nacionalidade estrangeira, nomeadamente dois meninos com nacionalidade brasileira, uma menina romena, e um menino cabo-verdiano.

Através das informações recolhidas e analisadas, compreendeu-se que a maioria das crianças residia perto da instituição, e em consequência, deslocavam-se a pé para a instituição acompanhados por familiares, por vezes, com irmãos mais velhos que frequentavam o 1.º CEB. Assim, importa referir que seis crianças tinham no seu agregado familiar dois irmãos e nove tinham

um irmão. No que se refere à formação acadêmica dos pais e encarregados de educação, através da análise dos documentos (PEI), compreendeu-se que a maioria tinha o ensino secundário e que 17 eram licenciados. Para além destes aspetos, é importante referir que apenas cinco pais/ encarregados de educação estavam em situação de desemprego. Relativamente à faixa etária, a maioria encontrava-se na faixa etária dos 30 anos, sendo que nove se enquadravam na faixa etária dos 40.

No que concerne à caracterização mais específica do grupo, este encontrava-se, segundo Piaget (1974), no estágio pré-operatório. Neste estágio é esperado o desenvolvimento da capacidade da representação mental e a simbolização, a que chamamos função simbólica, que evolui à medida que a criança se desenvolve cognitivamente. Este grupo apresentava algumas dificuldades ao nível do sentido de número aquando da contagem numérica, dado que, as crianças mais novas de 3 anos ainda não compreendem o conceito de número como os seus pares de 4 e 5 anos. No que respeita à linguagem, foi sem dúvida o campo em que se verificou maior heterogeneidade, constatando-se que a diferença de idades constituiu um dos maiores fatores para as diferenças verificadas a esse nível. Quanto ao vocabulário, as crianças mais novas apresentavam um conjunto de palavras diminuto, porém, normal para a sua idade, à exceção de três crianças que no início da PES não comunicavam verbalmente praticamente nenhuma palavra, estando duas delas a frequentar a terapia da fala. Ao nível motor, observaram-se competências essenciais na maioria das crianças, ressaltando as competências motoras finas, observando-se o uso da tesoura com bastante proficiência, inclusive pelas crianças mais novas, dando nota da vivência de experiências sistemáticas para desenvolverem esta competência. Nas artes plásticas, as mais novas preferiam atividades de pintura, e as de 4 e 5 anos gostavam muito de desenhar, encontrando-se numa fase pictórica (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Importa agora referir que estas observações foram possíveis devido às primeiras semanas de observação sistemática e participante (Estrela, 1994) que proporcionaram um maior conhecimento do grupo, dos seus interesses, assim

como das suas necessidades. Naturalmente este grupo era bastante participativo e com muita vontade de brincar, reforçando a importância da brincadeira como um ofício da criança (Marta, 2015). As crianças demonstraram interesse pela expressão artística musical, tornando-se um excelente veículo para construir novos saberes, desenvolvendo a comunicação verbal e não-verbal, bem como pela satisfação que a música transmite, tornando-se o mote para o projeto desenvolvido com o grupo como se verá no terceiro capítulo. Para além de se considerar os interesses das crianças, destaca-se de extrema importância o envolvimento das famílias. Salienta-se um dos primeiros momentos observados no início da PES, a partilha de experiências pessoais das crianças, fazendo muitas vezes referência à família, dando nota da importância de se envolver a mesma no processo educativo das crianças, resultando em experiências mais contextualizadas e significativas.

Neste seguimento, e dado que existem vários fatores envolvidos no contexto educativo, salienta-se também que para uma aprendizagem ativa os espaços constituem um fator basilar, devendo ser configurados conforme o que se planeia, dado que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12). A organização deste espaço deve promover a “visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170). A sala encontrava-se organizada em cinco áreas, sendo elas, a das construções, a da casinha, a área dos jogos, a das artes plásticas. O número de materiais eram em consonância com o número de crianças, permitindo que brincassem de diversas formas e em simultâneo (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da casinha era um espaço apelativo, onde as crianças privilegiavam o faz-de-conta, sendo necessário limitar o número de crianças a fim de se evitar o surgimento de pequenos conflitos. Esta área era composta por uma pequena cozinha, quarto, e com alguns acessórios, que permitiam às crianças explorarem atividades que representavam a vida familiar num jogo faz-de-conta. A pequena área dos livros, situada estrategicamente perto de uma

grande janela, revia-se numa atmosfera de luminosidade para a exploração dos livros. Perto da grande caixa que servia de “casa” para os livros, existiam alguns blocos de espuma que permitiam que as crianças se sentassem. Na área dos jogos, apesar de existir variedade, alguns jogos não estavam ao alcance das crianças por se encontrarem numa estante vertical alta. Para além disso, esta estante que acomodava os jogos não permitia uma fácil visualização de todos os jogos, contudo, a maioria das crianças já sabia em que local se encontrava determinado jogo. Alguns jogos foram especialmente concebidos para desenvolver o raciocínio lógico, construções, sequências e ainda jogos de memórias. Na área das artes, os distintos materiais encontravam-se de fácil acesso e com bastante variedade de materiais riscadores. A plasticina revelou-se um material de bastante interesse para as crianças, no entanto, era o material que escasseava mais rápido. As áreas descritas estavam sinalizadas e continham um espaço para as crianças colarem a sua fotografia quando se encontravam em determinada área, evitando a sobrepopulação das áreas. Este instrumento de regulação em cada área verificou-se, assim como outros instrumentos de regulação, como o quadro de presenças – uma tabela de dupla entrada, subjacentes ao modelo de *MEM*, essenciais para a consciencialização das regras, auxiliando o desenvolvimento da ação educativa (Folque, 2014).

Para além destes aspetos, na sala encontravam-se três recipientes para o lixo, um azul para papel, um amarelo para plástico, bem como um preto para o restante lixo, apelando desde cedo à consciência ambiental das crianças, em consonância com os objetivos do projeto Eco Escolas em que as crianças estão envolvidas. Ressalva-se ainda que por baixo da bancada, encontrava-se uma vasta coleção de materiais reutilizáveis. Em duas paredes da sala podiam ver-se expostas algumas produções das crianças, tal como o modelo *High-Scope* preconiza, e com materiais que foram sendo usados no decorrer do projeto.

Por último, a exploração do espaço exterior estava relacionada diretamente com as condições climatéricas, apesar de as crianças desde sempre evidenciarem um enorme interesse por este espaço, promovido inclusive pelas estagiárias que antecederam as presentes. Deste modo, compreendeu-se que

seria fulcral continuar a desenvolver o espaço exterior, não só pela sua potencialidade, mas para não quebrar esta aproximação com o exterior que as antigas colegas do 1.º semestre haviam desenvolvido. Em consequência, a articulação do espaço interior com o exterior foi sempre motivada pela supervisora institucional, como se poderá constatar no terceiro capítulo.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades no exterior e no interior, o tempo pedagógico deve constituir-se com uma rotina diária que respeita os interesses das crianças, considerando as suas necessidades, globalmente. O tempo pedagógico não se restringe a um contexto, mas sim a uma “polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 46). Os momentos em grande grupo consistiam no acolhimento pelas 09h00, e servia para as crianças se integrarem no grupo de uma forma suave, partilhando as vivências do dia anterior e do seu quotidiano. Neste momento também se planeava o que se iria fazer depois, dando à criança um sentimento de segurança e conforto por saber o que virá depois. De seguida, normalmente existiam atividades orientadas seguidas da higiene pessoal para lancharem. Depois do lanche, as crianças realizavam atividades espontâneas na sala ou no exterior, dependendo do tempo climatérico, e por fim, existia um novo momento de higiene pessoal pré-almoço.

Na parte da tarde, marcava-se o início do tempo pedagógico com a leitura de uma história à escolha das crianças, seguindo-se o jogo espontâneo. À terça-feira na parte da manhã, o grupo tinha atividades físico-motoras, e à sexta-feira, tinham atividades de expressão musical com profissionais com formação específica. Salienta-se que a rotina diária oferece securização às crianças, tornando-se dessa forma crucial na ação educativa na medida em que “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Outra dimensão educativa na organização do ambiente são as interações pedagógicas, e estas contribuem exponencialmente para um “clima de apoio interpessoal” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63). Em verdade, todas as

interações são importantes na ação educativa, não se restringindo à relação criança-adulto. As interações criança-criança mostraram-se bastante distintas (Lopes da Silva et al., 2016), uma vez que eram os meninos os que mais criavam conflitos com os outros, ressaltando que estes também eram bastante significativos em número face ao número de meninas, destacando-se também por esse motivo. Ressalvam-se dois irmãos, o A. e o D. que na parte de tarde estavam constantemente envolvidos em conflitos com os outros colegas, e ainda outro menino o DS. que se envolvia também em conflitos, contudo, provocado pelos colegas supramencionados. O DS. apresentava momentos de grande agitação pessoal que se revelavam em comportamentos agressivos com os pares e adultos quando provocado ou contrariado. Contudo, o DS., segundo a orientadora cooperante, havia melhorado quando comparado o seu comportamento ao dos últimos meses. Em reflexão em tríade sobre a gênese desses conflitos, constatou-se que estes surgiam quando as crianças estavam mais cansadas, dado que as mesmas permaneciam na instituição por longas horas. Ainda, no caso do DS., o nascimento de um irmão fez emergir alguns sentimentos de ciúmes que resultavam em frustração. Perante esta situação, esperava-se que este se acalmasse manifestando compreensão. Aquando da acalmia tentava-se iniciar um diálogo sobre o motivo para agir daquela forma e refletir sobre como o conflito começou, porque é um problema e como o iríamos resolver, dando agência à criança para resolver as situações conflituosas.

Posto isto, a interação observada entre orientadora cooperante e crianças retratava uma relação de muita proximidade e de carinho. A orientadora cooperante respeitou sempre as crianças, as suas necessidades, os seus interesses e ainda, dava espaço para as crianças partilharem as suas vivências. A planificação era alterada frequentemente para prosseguir outro caminho sugerido pelas crianças no momento de partilha da manhã. As decisões na sala eram tomadas em conjunto através de um processo de escuta, baseado em ações sustentadas em bases democráticas. As interações entre crianças e as educadoras estagiárias desde o início se basearam numa relação assente em

afeto. Notou-se que algumas crianças com menos facilidade em comunicar verbalmente progressivamente foram desenvolvendo outras formas de se expressar, através do olhar, do toque e da postura corporal.

Relativamente à interação escola-família, sempre foi considerada uma mais-valia na ação educativa, sendo fomentada através de pequenas ações de partilha e de pedidos de colaboração através da recolha de materiais reutilizáveis. Neste seguimento, a instituição promove alguns projetos para envolver as famílias ativamente, como a participação dos familiares na semana da leitura. A orientadora cooperante tinha um espaço temporal por semana para atendimento aos pais/encarregados de educação. Quando combinado previamente, esse horário de atendimento tornava-se flexível.

Por último, as existências dos vários aspetos mencionados na ação educativa, exigem determinados instrumentos de avaliação, como mencionado no primeiro capítulo, tais como registos fotográficos, registos de vídeo, produções das crianças e observação. Deste modo, importa sublinhar este processo, uma vez que, a avaliação na EPE “consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Naturalmente, os processos vivenciados pelas crianças deram nota da sua evolução, considerando os diferentes fatores envolvidos no decorrer do processo de cada criança, ou seja, através da avaliação formativa, num processo contínuo (Circular nº.: 4 /2011, de 11 de abril de 2011), como se perceberá no terceiro capítulo.

3. CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no contexto do 1.º CEB desenvolveu-se com uma turma que se encontrava a frequentar o 3.º ano de escolaridade, constituída por 23 alunos, 10 do sexo masculino e 13 de sexo feminino. No ano letivo a que nos cingimos,

a maioria das crianças situava-se na faixa etária dos 8 anos. A nacionalidade portuguesa configurava quase a totalidade da turma, à exceção de uma criança com nacionalidade brasileira e língua oficial portuguesa variante do Brasil. Posto isto, a língua oficial materna das crianças era a língua portuguesa.

Apesar das crianças serem todas muito diferentes, existiam aspetos que as aproximava, tal como o facto de residirem em periferias próximas da escola, à exceção de duas crianças que residiam em Valongo e em Paredes, constatando-se ainda que dezassete crianças frequentavam as AEC e as restantes dividiam-se pelo ATL ou saíam da instituição com familiares. Outro fator que importa refletir, diz respeito às habilitações escolares dos pais dado que hoje, já se constatou em alguns estudos que existe uma relação entre os níveis de escolaridade dos pais e o das crianças. Face ao exposto, o ensino secundário verificou-se em maior número, seguindo-se o 2.º CEB e 3.º CEB, e a registarem-se no ensino superior oito pais que terminaram a formação académica. Importa referir que na generalidade os pais/EE se encontravam na faixa etária dos 30 anos, 17 situavam-se na faixa etária dos 40 anos, e apenas dois com 50 anos.

No que diz respeito à situação profissional dos pais, salienta-se que através das informações recolhidas nos processos individuais dos alunos e com a professora cooperante, a maioria dos pais estavam empregados, alguns com as suas próprias pequenas empresas, destacando-se o comércio local. Não se constataram no geral, grandes diferenças socioeconómicas entre as crianças, no entanto, através das informações recolhidas, registou-se que uma criança não tinha acesso à *Internet* em casa, o que não significa problemas socioeconómicas, visto que não se observaram outros indícios que levassem a crer que existissem problemas a esse nível.

Os agregados familiares dos alunos caracterizam-se como pouco numerosos, dado que a maioria das crianças estava inserida num agregado de quatro elementos. Constatou-se ainda que duas crianças não coabitavam com ambos os pais, salientando-se que uma terceira criança se encontrou em situação semelhante no decorrer da PES, necessitando de alguma atenção “especial”, acrescentando ao facto de possuir outras dificuldades,

concretamente, atrasos no desenvolvimento global. O conhecimento de todos estes aspetos pelo professor é essencial para um bom desenvolvimento da criança, dado que, não deve existir uma separação de contextos, sendo estes, os mais relevantes na vida da criança, e por sua vez, influenciam-se mutuamente.

O supramencionado revela um pouco a heterogeneidade que caracteriza as crianças no contexto familiar, reforçando as suas diferenças no contexto escolar. Deste modo, no contexto educativo destaca-se o lado afetivo; social; físico-motor e cognitivo, sublinhando, que o nível no qual se verificam maiores diferenças incide no desenvolvimento cognitivo. Refletindo-se sobre o desenvolvimento afetivo e social, constatou-se que algumas crianças não possuíam competências sociais que lhes permitisse resolver os seus problemas com os outros, sentindo uma necessidade constante de acudir a um adulto, seja para resolver um problema, ou para instigar contra o outro. Notou-se ainda que algumas crianças eram bastante afetivas, exteriorizando as suas emoções através do contacto físico, por outro lado, outras retraíam-se, não demonstrando interesse ou evidenciando dificuldade em expressar-se afetivamente com os outros colegas ou com os professores. A literatura existente realça que o afeto está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo, como referido no primeiro capítulo, verificando-se a valorização deste aspeto progressivamente no contexto educativo.

No que concerne às competências físico-motoras, vários alunos, para além das capacidades que evidenciaram no espaço exterior, paralelamente eram membros de organizações desportivas. Na sua maioria o grupo não demonstrava dificuldades a esse nível, à exceção da aluna com NAS - Neuromusculo-esquelético - Síndrome de Poland., que necessitava de apoio adicional, especialmente quando se desenvolviam exercícios com material que exigia a manipulação com os membros superiores.

Constatou-se que ao nível do desenvolvimento cognitivo, duas crianças necessitavam de apoio especial, e para além destas, observaram-se ritmos bastante distintos no resto da turma. No domínio da matemática as crianças

apresentavam mais dificuldades, principalmente na resolução de problemas, considerando-se que a falta de oportunidades para os resolverem sozinhas, pudesse contribuir para essa dificuldade. Deste modo, enfatizou-se a necessidade de se adiar as correções, planejando-se mais tempo para pensarem e desenvolverem o raciocínio matemático. Com efeito, foi dado um especial enfoque à resolução de problemas nas sequências didáticas, criando situações em consonância com a realidade das crianças, atendendo aos seus interesses para que de uma forma contextualizada pudessem desenvolver o seu raciocínio matemático, por vezes, sem estar plenamente conscientes de estarem a desenvolver conteúdos matemáticos.

Relativamente ao português, constataram-se algumas diferenças ao nível da leitura e algumas dificuldades na gramática. O estudo do meio verificou-se como o domínio de maior preferência da turma, a par das áreas de expressão. Apesar do estudo do meio pertencer ao hemisfério das preferências dos alunos, constatou-se que a literacia científica da turma era bastante exígua, dando nota da necessidade de se criar oportunidades para os alunos adquirirem competências que lhes permitisse desenvolverem-se neste âmbito. As sequências didáticas intervencionadas pela díade pedagógica como referido no terceiro capítulo, almejaram colmatar essas dificuldades, preconizando-se o trabalho experimental em todas as planificações, a par de outras estratégias.

Para além dos tópicos supramencionados, a turma no geral era participativa, evidenciando-se três crianças com maior incidência a esse nível, todavia, quando o tema respondia aos seus interesses, normalmente a maioria das crianças tornava-se bastante ativa, partilhando efusivamente os seus conhecimentos prévios, bem como, os posteriormente construídos. Ressalva-se a importância de respeitar as crianças, considerando os seus interesses, caminhando para um desenvolvimento integral da criança através de contextos educativos motivacionais. Ao nível do saber-estar, a turma no geral era cumpridora das regras, sublinhando-se uma criança com mais dificuldades neste aspeto, necessitando de maior atenção.

Nesta turma encontrava-se uma criança com NAS, e outra criança estava sinalizada. A primeira, estava diagnosticada com atrasos no desenvolvimento global, demonstrando grandes dificuldades, encontrando-se ao nível do 1.º ano do 1.º CEB. No primeiro dia de observação no contexto da PES, constatou-se a exclusão desta criança, a M., do restante grupo turma, como referido no primeiro capítulo, justificada pela diferença de conteúdos com a turma. Posto isto, a inclusão e a integração desta criança no grupo revelaram-se um fator de grande consideração aquando das planificações das sequências didáticas, ambicionando-se uma real integração da criança, respeitando as suas necessidades, ou seja, promovendo a equidade. A aluna que se encontrava sinalizada, apesar das suas limitações físicas e cognitivas, a L. acompanhava o grupo nas atividades e raramente se observaram limitações. Com efeito, para a M. foram realizados recursos e materiais distintos, porém, em consonância, com o restante grupo, atendendo à necessidade de incluir esta aluna no restante grupo.

No que diz respeito à componente letiva da turma, a rotina diária era compreendida das 9h às 15h30 min, com as AEC'S a ocorrerem entre as 16h00 e as 17h30 min, e dois intervalos de trinta minutos que ocorriam entre as 11h e as 11h30 min e na parte da tarde entre as 15h30 min e as 16h00.

Já no que concerne à distribuição das horas letivas, a matemática e o português assumiam-se como as áreas com maior carga horária, com 14h semanais, contrastando com as 3h30 min de estudo do meio. A organização da matriz curricular justifica de imediato a preferência dos alunos nas áreas com menos horas, revelando que a sobrevalorização das outras áreas, acarreta um cansaço que se sente na motivação dos mesmos. Relativamente às tardes, eram preenchidas com 3h semanais de expressões, 1h de apoio ao estudo, duas horas de inglês, restando uma hora para a cidadania. Em verdade, a matriz curricular não se assumiu inflexível durante a PES, procurando-se adequar os conteúdos programáticos às necessidades do grupo, considerando as suas características, sustentando as atividades planificadas nos seus interesses (Zabalza, 2001). Note-se que a articulação dos conteúdos resultou numa

transdisciplinaridade que se refletiu numa motivação constante para que os alunos pudessem construir os seus saberes com sentido.

Naturalmente, o tempo letivo dos alunos ocupava um grande espaço da sua vida quotidiana assumindo-se assim de extrema importância as interações que se desenvolviam no contexto escolar. Constatou-se desde cedo que a continuidade educativa que se verificou com a turma favorecia uma ligação entre o grupo e professora cooperante, refletindo-se numa relação mais fortalecida. As interações entre crianças caracterizavam-se por momentos de empatia, apesar de se observarem diversas situações de desentendimentos em tempos letivos e não letivos. Enfatiza-se os primeiros momentos após o intervalo da manhã, por estes serem consumidos pelas acusações e negações de conflitos ocorridos no espaço exterior. Esta premissa, remete-nos para algumas atitudes e valores assentes nos pilares da cidadania que ainda não estão completamente desenvolvidos.

Como referido previamente, a escola não se pode dissociar do contexto familiar, realçando-se a interação entre escola e família que “constitui uma relação entre culturas. Uma relação entre a cultura socialmente dominante que a escola privilegia, veicula e legitima e a cultura ou culturas locais” (Silva & Stoer, 2005, p.20). A professora cooperante disponibilizava 1h30 min por semana, à terça-feira, entre as 14h30 min e as 16:h, para atendimento aos encarregados de educação. Note-se que apesar dos “efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar” (Marques, 1993, p.25), na verdade, as situações de atendimento aos encarregados de educação verificaram-se muito pontualmente, não significando necessariamente o desinteresse por parte destes, mas devido à incompatibilidade da maioria dos pais trabalhadores. Para tentar suprir esta falta de interação, criou-se a plataforma online *classroom* com o objetivo de partilhar com as famílias as atividades que se desenvolveram e criando oportunidades para as famílias comunicarem *online*.

Para o desenvolvimento do projeto da turma e de todos os momentos vivenciados na PES, a organização do espaço tornou-se num aspeto muito

considerado. A sala, apesar de ser grande em metros quadrados, transpunha uma sensação de pouco ampla, em virtude da disposição das mesas em filas horizontais e do grande número de materiais existentes em cima das mesas. Todavia, as grandes três janelas da altura das paredes laterais iluminam a sala com luz natural, porém, as cortinas de duas janelas permaneciam fechadas. A disposição “normal” da sala refletia uma metodologia tradicional de ensino centrada no uso do manual e no trabalho individual. Esta disposição desfavorecia as interações das crianças, inviabilizando um trabalho de grupo com objetivos colaborativos, dado que a disposição em filas é a mais indicada para “que aos alunos trabalhem individualmente (...) e direcionam a sua atenção para a exposição do professor” (Damião, 1996, p. 99).

Com efeito, a organização da sala não se pode considerar algo inflexível, pelo oposto, esta deve responder aos objetivos planejados. Durante a PES, este fator esteve sempre presente, alterando-se a organização da sala frequentemente, por outro lado, constata-se que para um professor organizar a sala sozinho revela-se um trabalho difícil. Realça-se, porém, que se pode envolver os alunos nesta tarefa de organização da sala, transmitindo-lhes um sentimento de pertença.

Na sala existia um pequeno cantinho com livros, organizado pela professora cooperante, local enfatizado pela díade, que sustentou as atividades na literatura para a infância, acrescentado alguns livros a esse espaço. Neste pequeno espaço para os livros existia um computador com acesso à *Internet* por cabo usado pontualmente pela professora cooperante, sublinhando-se os poucos recursos tecnológicos da instituição, como se perceberá no terceiro capítulo.

Atente-se que estas constatações fizeram parte de um ciclo que se iniciou com a observação, permitindo delinear ações que respondessem aos interesses e necessidades das crianças, valorizando desta forma a metodologia de IA, que se explanará no subcapítulo que se segue.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação exige que os docentes se tornem em contínuos investigadores, dado que a investigação permite entender os processos de educação e tudo que os circunda, preconizando o sucesso educativo de todas as crianças. Em concomitância com a investigação, o docente necessita adotar uma postura observadora, reflexiva e questionadora (Estrela, 1994).

A PES sustentou-se numa aproximação da metodologia centrada na IA, dado que esta metodologia potencia a melhoria das práticas educativas contribuindo para mudanças significativas nos docentes e instituições de educação (Coutinho et al., 2009).

Lomax (1990) caracteriza a IA como um processo que melhora a ação educativa, e se repercute num maior sucesso educativo das crianças, bem como do próprio docente. Em verdade, este tipo de investigação anseia resolver problemas, tornando-se simultaneamente numa forma de exercer o ensino, antagónica ao ensino transmissivo. A reflexão que advém da IA oferece fortes contributos à construção da identidade profissional, tornando a prática docente numa constante mudança em consonância com os problemas que pretende resolver (Coutinho et al., 2009).

O processo cíclico e em espiral (Coutinho et al., 2009) que caracteriza esta metodologia de investigação alterna entre ação e reflexão crítica, não se concentrado apenas em momentos pontuais. Deste modo, a IA caracteriza-se por vários processos, tais como a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que devem ser articulados entre si (Kemmi & McTaggart, 1992; Oliveira & Cardoso, 2009). No que diz respeito ao processo de observação, este caracterizou-se participante e sistemático como mencionado previamente, dado que esteve sempre presente ao longo da PES (Estrela, 1994).

Realça-se que a observação é a base e o mote para se delinearem os principais objetivos de uma planificação, assim como os interesses, necessidades e dificuldades. A observação permite recolher informações e posteriormente, a interpretação do recolhido, num processo contínuo (Estrela,

1994). Durante a PES a observação participante e intencional foi fulcral para o entendimento do ambiente educativo e para a sua contextualização através da percepção e do conhecimento do grupo, das suas características, das suas necessidades e interesses. Sublinha-se a importância de instrumentos de observação, assim como a sua variedade, ressaltando os instrumentos usados na PES, como as grelhas de observação do 1º CEB construídas para aquele contexto específico, o diário de formação, e os registos fotográficos.

Após a observação, surge a planificação que plasmara as informações que se recolheram com a intencionalidade pedagógica e didática, sendo que a planificação é “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento” (Vilar, 2000, p. 15) (Anexo 1; Anexo 2).

Na perspetiva de Silva (2013, p.11) a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho”. Esta perspetiva de guião justifica a necessidade de se flexibilizar a planificação para incorporar as propostas das crianças e/ou imprevistos correspondendo à espontaneidade que as caracteriza. Os documentos legais orientadores, nomeadamente as OCEPE assim como os modelos pedagógicos da EPE, os Programas e Metas Curriculares das áreas curriculares do 1.º CEB, as AE, assim como o PASEO, são instrumentos basilares para a realização deste processo de planificação.

Para planificar é necessário refletir didaticamente sobre como ensinar um determinado conteúdo, selecionar os interesses, necessidades e dificuldades das crianças, que advieram da observação, para posteriormente planificar as atividades e os recursos, e ainda incluir os instrumentos de avaliação citados previamente, adequados ao planeado, adotando estratégias diversificadas, sustentando-se na diferenciação pedagógica, para se verificar uma real inclusão de todas as crianças no grupo (Arends, 2008).

Com efeito, a IA assume-se como um processo capaz de transformar a prática, através da reflexão que advém da mesma num ciclo de IA (Coutinho et al., 2009). A prática reflexiva plasmada na nomenclatura de Schön (1983, citado

por Coutinho et al., 2009, p. 4) define-se como a competência do docente para refletir sobre os acontecimentos da prática retrospectiva e prospectiva. A par desta reflexão constante o docente observa, planifica, age e avalia tudo o que circunda a ação educativa refletindo simultaneamente na sua prática (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009).

Em comum com os instrumentos de observação, a prática reflexiva requer instrumentos, como as narrativas individuais, os guiões de pré-observação (Anexo 3), que auxiliam no processo de organização mental do observado. Assim, o processo de reflexão decorre com mais pormenor com o auxílio de referenciais teóricos que sustentam as opções tomadas na ação, assim como os diários de formação, instrumento fulcral para a ação educativa e para a realização das narrativas pessoais.

Deste modo, a constante reflexão permitiu a construção de conhecimento, fomentando uma ação educativa mais consciente de todos os fatores envolvidos no contexto. Na reflexão antes das ações, destaca-se a observação sistemática, assim como os guiões de pré-observação construídos. A reflexão na ação (Schön, 1992) foi preponderante para poder adaptar e flexibilizar a planificação para que esta se adequasse às necessidades das crianças, assim como aos seus interesses. As reflexões individuais, juntamente com as reflexões com o par pedagógico, tornaram-se nos pilares da ação, sublinhando igualmente as reflexões com as supervisoras institucionais que existiram nos três momentos, revelando-se essenciais para uma reflexão mais profunda. A reflexão com as orientadoras cooperantes verificou-se de extrema importância devido ao conhecimento que possuíam sobre o grupo, bem como pelas suas vastas experiências. Após a ação, destacam-se as reuniões entre a díade pedagógica, orientadora cooperante, com as supervisoras institucionais, bem como as narrativas pessoais. Acrescenta-se que a colaboração mencionada entre pares, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais ofereceram diferentes perspetivas, que por sua vez enriqueceram a ação, contribuindo simultaneamente para a construção da identidade profissional que se revê em paradigmas socioconstrutivistas.

O processo de avaliação surge em concomitância com os processos supramencionados, não se restringindo a um produto final, mas a um processo de forma a alterar, se necessário, as práticas educativas preconizadas (Diogo, 2010). Com efeito, a avaliação torna-se outro instrumento bastante significativo a par da reflexão sobre a ação, devendo mobilizar referenciais teóricos na tomada de decisões, como mencionado no primeiro capítulo (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

Sob esta perspetiva, e para que qualquer docente possa mobilizar constructos teóricos, este não pode estagnar em termos formativos, exigindo-se uma constante formação contínua (Decreto-Lei n. º240/2001, de 30 de agosto), procurando atender ao ato educativo de uma forma mais significativa e com sentido para todos os intervenientes.

Durante a PES, a MIA caracterizou a ação docente através da espiral de processos intrínsecos da ação educativa, como observar, planear, agir, refletir e avaliar, com auxílio de diversos instrumentos, atrás referidos, e pelo espírito colaborativo na troca de ideias, de saberes, tornando-se num dos pilares essenciais na formação para a docência e na construção da identidade profissional, bem como pessoal.

Ressalva-se a IA como uma das metodologias mais significativas na ação educativa pela possibilidade transformadora que transporta e pelo seu carácter holístico de “visualizar” a prática. Com efeito, é “através da práxis e da reflexão sobre essa práxis que o [docente] pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio” (Coutinho et al., 2009, p. 375).

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

O capítulo que se segue destina-se à descrição de algumas ações desenvolvidas nos dois contextos educativos da prática, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB. Nos dois subcapítulos apresentados explana-se a análise que resultou de um processo de reflexão sistemática, sustentando-se nos referenciais teóricos e legais que circundam a prática em ambos os contextos educativos (Ribeiro & Moreira, 2007), dado que, uma correlação entre teoria e a prática resulta num conhecimento mais significativo (Korthagen, 2012). Assim, a PES configura um dos pilares fundamentais para o futuro de profissionais de educação, dotando-os de competências essenciais ao exercício da profissão docente de perfil duplo. Na descrição e análise que se apresenta tenta-se ilustrar algumas das vivências experienciadas, bem como estas se desenvolveram. O primeiro subcapítulo salienta o percurso vivido na EPE e o segundo, do 1º CEB.

1. PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As ações desenvolvidas na EPE sustentaram-se em processos reflexivos, emergindo uma necessidade de uma postura de “criticidade, autodeterminação e intervenção em contexto” (Vieira, 2005, p. 120). Atendendo que toda a ação desenvolvida na EPE deve considerar os interesses, necessidades e dificuldades das crianças, as planificações (Apêndice A1) sustentaram-se nesses três pilares, procurando dar respostas, respeitando a individualidade das crianças (Vieira, 2005).

No presente subcapítulo salientam-se algumas atividades desde a pesquisa com diferentes suportes (Apêndice A3), a exploração de instrumentos de música convencionais (Apêndice A4), construção de alguns instrumentos de música não convencionais (Apêndice A5), exploração de danças típicas de alguns países (Apêndice A6), atividades que envolveram a comunidade, nomeadamente com um grupo de capoeira e de rancho folclore (Apêndice A7 e A8), audição e interpretação de músicas de alguns países, aliando estas atividades à leitura, baseando-se ou surgindo de literatura para a infância do país a ser explorado. Dada à impossibilidade de se refletir sobre estas na sua totalidade deu-se primazia à construção do livro intitulado pelo grupo “O cão que dormia no fundo do mar”; à atividade desenvolvida no âmbito do projeto “ A volta ao mundo pela música e pela dança”, intitulada “eu danço capoeira” realizada com o auxílio de elementos da comunidade, nomeadamente professores de capoeira; à “ Procura de sementes” e ainda a construção da tenda realizada com os outras díades pedagógicas e os respetivos grupos de EPE.

Uma das atividades que surgiu após as primeiras semanas de observação, considerando as necessidades e interesses das crianças, foi a construção de um livro através do processo de reciclagem (Apêndice A9). Percebeu-se que as crianças gostavam do momento da leitura e possuíam alguns conhecimentos sobre a estrutura física de um livro. Desta forma, pensou-se que seria uma boa estratégia explorarem o processo de construção de um livro. O facto de se reutilizar papel reciclando-o e dando-lhe uma nova vida, potenciou a consolidação de conhecimentos prévios que as crianças evidenciaram através das suas ações e pelo diálogo que antecedeu este momento, considerando que a escuta foi um processo contínuo na ação educativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Não obstante o que se deixou dito, a reciclagem era um conceito relativamente novo para a maioria das crianças, no qual estas demonstraram muita curiosidade em compreender o processo, despoletando uma motivação para a atividade. Conforme Lopes da Silva et al., (2016) “Esta sua curiosidade é

fomentada e alargada na EPE através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece”, todavia, é fundamental que o educador crie situações para que a criança explore e mantenha viva essa curiosidade natural (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Em diálogo com as crianças sobre o processo de reciclagem, algumas delas (D, A, L, V) estabeleceram a associação do ecoponto azul presente na sala (D.: “azul é para o papel limpo, e o preto é para o lixo sujo”) e a reciclagem de papel, enriquecendo bastante o diálogo através dessa associação que demonstra os seus conhecimentos prévios como referido previamente. O diálogo permitiu ainda abordar algumas questões importantes para a preservação do meio ambiente, e da necessidade de se reciclar e reutilizar, tornando as próprias crianças em agentes de mudança junto das suas famílias e da comunidade, para que progressivamente a sociedade se torne mais consciente sobre esta problemática. Desta forma, procurou-se “promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.90). Salienta-se que se estas atitudes se efetivarem como algo natural para a criança desde cedo, provavelmente, manter-se-ão para o resto da vida, contrapondo com os adultos de hoje que não foram educados para estas questões tão essenciais da preservação do ambiente. Para que assim se cumpra o desiderato humanístico da conservação ecológica, o educador deve procurar “inspirar e guiar (...) para a preservação e a melhoria do ambiente humano” (Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972, p. 1).

Posto isto, no diálogo constatou-se que algumas crianças demonstravam preocupações com o meio ambiente indo ao encontro do que as OCEPE referem que no final da educação pré-escolar a criança deve manifestar “comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.91). Esta premissa foi observada inclusive através da afirmação de uma criança (V.: “Devíamos ser amigos do ambiente, porque ele é nosso amigo”). Esta personificação do ambiente reflete a posição dos contextos onde a criança

vive, assim como a importância do conhecimento desses contextos por parte do educador.

Por conseguinte, e com o mote da associação entre ecoponto azul e o papel, realizada na sequência da reflexão em grupo, colocou-se o recipiente no centro do tapete, iniciando-se a rasgagem do papel, uma vez que a motricidade fina foi uma das necessidades observadas no grupo, bem como a necessidade de se desenvolver competências de trabalho colaborativo. Segundo Reis (2008, p. 154) o “trabalho de grupo, no qual as crianças colaboram com um objetivo comum, representa um ponto fulcral na educação para a cidadania: a variação da dimensão e da composição do grupo permite-lhes aprender a trabalhar com pessoas com características diferentes.”

Depois de todo o papel rasgado, transportou-se para um alguidar (Apêndice A10), no qual as crianças puderam verter água sobre o papel. O entusiasmo tomou conta do grupo, e todos quiseram participar ativamente tornando-se num momento muito significativo. Algumas crianças notaram de imediato as diferenças entre o papel (D.: “antes eras duro e agora ficou mole!”; M.: está a alagar-se”). As crianças estavam visivelmente satisfeitas com as descobertas que faziam através da experimentação, como sublinha Pereira (2002, p.93) “As atividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse (...) e suscitam o seu entusiasmo” e ainda, este tipo de atividades “com valor científico” desenvolve “atitudes” fundamentais em atividades experimentais.

Destaca-se, assim, a necessidade de as crianças terem “acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” desenvolvendo a sua criatividade (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). Algumas crianças colocaram de imediato as mãos no alguidar para sentir a água e manusear o papel. Devido ao grande interesse manifestado pelo grupo e pela grande agitação que se fez sentir na sala, organizaram-se as crianças em pequenos grupos e todos puderam manusear o papel por mais tempo. Ressalva-se que as crianças que ainda revelavam alguma dificuldade na comunicação verbal (G, R, M), não queriam terminar a atividade, apesar de estarem constantemente a serem limpos, voltavam sempre ao alguidar para colocarem as mãos no recipiente. Constatou-

se que atividades que envolvam ativamente as crianças e de uma forma dinâmica, desenvolvendo vários sentidos, um deles a comunicação não-verbal, as mantém motivadas e interessadas por mais tempo, como se pode observar também no manuseamento de uma atividade realizada com barro. Nesta atividade, observou-se o grande interesse das crianças por manusear, manipular e explorar diferentes materiais com distintas consistências, e por sentirem diferentes sensações através do tato, do cheiro e dos sons.

Posteriormente, procedeu-se à construção das folhas de papel com recurso a duas telas a fim de construir um livro com as histórias criadas pelas crianças (Apêndice A11). Apesar das folhas não ficarem com uma consistência que permitisse colocar muitas páginas no livro, possibilitou que as crianças participassem no processo de reciclagem, estando estas envolvidas em todos os passos. O livro intitulou-se “o cão que dormia no fundo do mar” (Apêndice A12) elegido de uma forma democrática por votação registada através de um gráfico, ao qual as crianças não demonstraram dificuldade na sua interpretação revelando conhecimentos prévios consolidados sobre gráficos simples de barras (Apêndice A13).

Posto isto, na perspetiva da aprendizagem pela descoberta de Brunner (1973) como se insere a atividade anterior, privilegiando experiências concretas e aprendizagens através da experiência, surpreendeu-se o grupo com uma árvore japonesa, o bonsai (Apêndice A14), dado o interesse manifestado nos dias anteriores por plantas. Na sequência desta atividade, as crianças perguntaram “de onde vinha” aquele bonsai e manifestaram interesse em conhecer alguns países, explorando um globo luminoso (Apêndice A15). De seguida, por forma a perceber quais os conhecimentos prévios das crianças sobre este tema, que se representa pela fase I da MTP, iniciou-se o diálogo com a premissa “o que pensamos saber sobre este país”. As ideias resultantes desse diálogo foram registadas pela díade, através de uma teia conceptual na fase II da MTP. Percebeu-se que a maioria das ideias das crianças se cingiam à música (L.: “eu fui de avião e ouvimos muita música” (referindo-se ao carnaval no Brasil)). Assim, construiu-se uma nova teia com as crianças intitulada “o que

queremos descobrir”, e as crianças colocaram especial ênfase na música e na dança. A partir deste momento, todas as atividades desenvolvidas com o grupo surgiam no âmbito do projeto intitulado “A volta ao mundo pela música e pela dança” criando oportunidades para as crianças construírem saberes através da articulação entre as áreas de conteúdo, sublinhando a importância das expressões no desenvolvimento das crianças.

Segundo Carvalho (2008), as experiências rítmicas favorecem a participação ativa das crianças, promovendo o desenvolvimento dos seus sentidos. Ressalva-se que “é durante o estágio de aptidão musical evolutiva que uma criança atinge o máximo do seu potencial para aprender música. (Gordon, 2000, p 305). Esta premissa é reforçada pela afirmação de Shetter (1989) citado por Perry (2002, p. 461) ao referir que “a música está entre as primeiras experiências sociais da criança. De facto, as crianças são sensíveis à música antes do nascimento”. Hohmann & Weikart (2011, p. 658) afirmam que “o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música.”

Assim, realça-se também a atividade que envolve precisamente alguns membros da comunidade, inserida na terceira fase do projeto – Execução (Vasconcelos et al., 2011), “Eu danço capoeira” (Apêndice A16). Esta atividade surge em sequência da exploração de alguns países escolhidos democraticamente pelas crianças, para assim iniciarem a sua “volta ao mundo”. Começou-se essa exploração com a Rússia, seguindo-se o Brasil, Cabo-verde e por fim Portugal. O facto de nestes três últimos países se falar português não foi deixado ao acaso, gerando algum alvoroço entre as crianças (V.: “porque falam português e não são como nós?”). Esta pergunta foi o mote para podermos falar um pouco sobre as diferenças, ouvindo as diferentes pronúncias através de vídeos, e rapidamente as crianças perceberam as diferenças e associaram o vídeo com falantes de português variante do Brasil, as crianças com nacionalidade brasileira que faziam parte do grupo e da escola.

Ressalva-se que nesta atividade procedeu-se à fase de pesquisa com recurso a literatura, revistas e Internet (Apêndice A17), e ainda, à pesquisa realizada com a família (Apêndice A18) acerca deste país, o Brasil. A utilização das TIC nas várias fases fomentou momentos de diálogo e a partilha de conhecimentos (Marta, 2017). Como tal, tentou-se introduzir as TIC de uma forma sistemática, contudo, com equilíbrio em relação aos restantes suportes, uma vez que, segundo Moreira (2002, p.12), “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem”.

No que concerne à família das crianças, procurou-se envolvê-las sempre que possível, através da pesquisa com os seus educandos, dado que “Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Para além disso, procurou-se criar uma relação com a família dado que a criança “ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento” (Post & Hohmann, 2011, p.329).

Salienta-se que no primeiro contacto com um país, era criado um momento para que as crianças pudessem explorar, e através de pistas e jogos, encontrar a bandeira de cada país, tornando-se num momento de motivação que se revelava do interesse das mesmas ao longo das atividades. Depois destes momentos, seguiu-se a exploração de instrumentos típicos brasileiros (C.: “parece o apito da professora Márcia (professora de educação física)”; A.: “adoro este instrumento”; “parece um tambor”) assim como a aprendizagem de uma música com ritmos distintivos da cultura brasileira, posteriormente, as crianças dançaram ao som de uma música com ritmos associados ao samba. As músicas selecionadas para a interpretação seguiam ritmos simples, simplificando a sua aprendizagem. As letras também tinham uma estrutura simples (ABAB), contudo, sentiu-se a necessidade de recriar a letra da música brasileira para convidar as outras salas da EPE para assistir à atividade da

capoeira, como se verificou no convite na fase da divulgação, em que o grupo efetivou o convite através de uma música típica da Rússia (Apêndice A19).

No dia seguinte as crianças foram surpreendidas no espaço exterior com um grupo de capoeira, ao qual algumas crianças fizeram logo associação entre os instrumentos que tinham explorado nos dias anteriores (M.: “é igual ao que vimos!!”; “V.: é uma cimba”), constatando-se que as crianças estavam motivadas com a sequência de atividades prévias e com a presente. Privilegiou-se o espaço exterior, valorizando este espaço pela sua permeabilidade, e por permitir dinamizar a atividade com três grupos de crianças em simultâneo (Apêndice A20). Salienta-se que deve existir esta ponte entre o interior e exterior, não fragmentando estes espaços, nem os delimitando a atividades específicas, tornando-se bastante profícuo quando existe esta simbiose entre espaços, não consignando as crianças só a espaços interiores. Borràs (2002, p.177) refere que as crianças quando vão para o exterior “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza”. Apesar da frequência das crianças neste espaço estar intimamente relacionada com as condições climáticas, todavia “as condições meteorológicas fazem parte do quotidiano de todos nós e não devem, portanto, ser um elemento limitador das nossas atividades diárias” (Duque & Pinho 2015 p. 15). A este respeito Cohen (2017) refere um ditado norueguês “não há mau tempo, só há mau vestuário”, quer isto dizer que estas questões referentes à organização das instituições, podem e devem ser reconsideradas, libertando as crianças e não tornando o tempo no exterior uma pequena indulgência, mas sim na normalidade (Marta, 2017).

Posto isto, apesar do entusiasmo do grupo, algumas das crianças mais novas apresentaram-se um pouco receosas devido à presença de adultos que não lhes eram conhecidos, como também pelo facto de se encontrarem noutras salas, o que não correspondia à normalidade, não sendo habitual as salas realizarem atividades juntas. Após o grupo de capoeira se apresentar e explicar o que iriam fazer, o receio das crianças foi-se dissipando com o apoio dos adultos de

referência, criando um “clima de apoio” para a criança, promovendo a autonomia no decorrer da atividade (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Dado que os professores de capoeira tinham experiência com crianças, iniciaram a pequena sessão de dança ensinando-lhes alguns dos movimentos mais característicos desta dança. Fizeram-no com recurso a pequenas histórias através de personagens que requeriam que a criança realizasse o movimento. Realça-se que maior parte das crianças não teve dificuldade em realizar esses movimentos, uma vez que já o tinham realizado noutra situação, nomeadamente o caranguejo nas atividades de educação física. Depois desta fase as crianças aprenderam os movimentos e iniciaram-se na dança propriamente dita da capoeira, constatando-se que todas participaram ativamente. No final, as crianças expressaram-se quanto aos seus momentos preferidos (J.: “eu gostei muito do avião (posição)”) (M.: “ele quase chegou ao céu”.) (referindo-se ao elemento do grupo quando deu um salto).

As crianças carregaram consigo o entusiasmo que partilharam efusivamente nos dias que se seguiram, entoando as músicas de capoeira pelos corredores da escola, unindo assim todas as salas da EPE, que ao partilharem esta experiência, se aproximaram através da música e da dança, revelando o espírito colaborativo desta atividade. Este trabalho colaborativo foi necessário para conseguir proporcionar aos grupos este momento, dado que, necessitou de uma gestão logística que necessitou o envolvimento de todos.

Ressalva-se que para além do entusiasmo das crianças, foi notório o mesmo sentimento nos docentes que se expressaram muito positivamente com o envolvimento da comunidade na escola. Atente-se que esta proximidade com a comunidade se verificou novamente aquando da exploração da música típica portuguesa, com o convite a um grupo de rancho folclórico local (Apêndice A21), alargando e enriquecendo as “situações de aprendizagem” das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30). Este enfoque na comunidade visou promover o “desenvolvimento equilibrado” da criança, dado que está intimamente relacionado com a “quantidade e qualidade dos vínculos entre contextos de vida simultâneos” (Ribeiro, A. 2002, p.12).

Posto isto, na sequência do projeto e inserida na terceira fase, relativa ao país de Cabo-verde, valorizou-se novamente o espaço exterior, dado que, “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p. 161). Esta atividade surge após um momento prévio em que as crianças ouviram uma história “A surpresa de Handa” em que uma menina cabo-verdiana foi fazer uma viagem para oferecer a uma amiga algumas frutas que colhera. No final da visualização da obra dramatizada pelo par pedagógico, as crianças realizaram correspondência termo a termo.

Por conseguinte, a atividade “À procura de sementes” surgiu com a premissa de oferecer sementes à amiga de Handa, para que esta tivesse acesso às frutas sempre que quisesse. Devido ao carácter da atividade, esta só fazia sentido no exterior, valorizando-o como um espaço educativo, como refere Lopes da Silva et al., (2016, p. 27) que considera “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)”. Apesar das dificuldades que se levantaram aquando da planificação quanto à viabilidade da atividade no exterior, o incentivo da supervisora institucional motivou a sua realização. Para além disso, segundo Lino (2013, p. 122) quando “(...) o espaço exterior é utilizado para realizar atividades relacionadas com os projetos que estão a decorrer nas salas (...)” dá-lhes mais sentido, ou seja, não cinge os saberes exclusivamente a um espaço, uma vez que este vai para além das paredes da sala, não delimitando a construção de saberes a um único espaço.

Em consonância com o interesse pelo espaço exterior, a atividade pretendia continuar a desenvolver competências de várias áreas, sublinhando-se educação física, por forma a “promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.44).

Através da observação e de reflexão com a professora de educação física, percebeu-se que algumas crianças se retraíam bastante na realização de atividades deste domínio. Pensou-se que seria benéfico desenhar uma estratégia para envolver essas crianças através de uma articulação com um

interesse, como se verificou com a história “A surpresa de Handa”. No momento inicial as crianças correram ao som de uma música típica cabo-verdiana para tornar o momento mais divertido, dado que a educação física “é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a deve criar condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.44), por outro lado, procurou-se continuar a desenvolver atividades no âmbito da música e da dança.

Posteriormente e após um diálogo que se iniciou com a pergunta: “querem fazer uma viagem?”, explanou-se que se iria realizar uma viagem até às ilhas de Cabo-Verde desenhadas no chão com giz, realizando percursos distintos definidos com materiais de educação física (cones, cordas, arcos) (Apêndice A22). O objetivo da viagem era recolher o máximo de sementes dispostas nas ilhas, em forma de pedrinhas brancas, fazendo uma mobilização de um jogo típico cabo-verdiano, o *Ouri*. Após a recolha das sementes as crianças pintaram com o giz um círculo desenhado ao lado da ilha que correspondia à semente retirada, para que no final pudessem realizar a contagem de sementes também através deste meio. Dado que as crianças se encontravam entre percurso e um barco, desenhado no chão com giz, após recolherem a semente depositavam-na num cesto situado no centro do barco, similar ao cesto da personagem da história que carregava as frutas.

No término da atividade, as crianças puderam recriar um pouco da viagem de Handa, caminhando com a cesta na cabeça cheia de sementes recolhidas nas ilhas. Realça-se que apesar de cada criança realizar o percurso individualmente, todas estavam no mesmo barco e trabalhavam para o mesmo objetivo, recolher as sementes, promovendo o sentimento de pertença ao grupo (Malaguzzi, 2001). Salienta-se que a valoração do espaço exterior foi um dos aspetos mais relevantes na PES da EPE, contribuindo também para promoção do trabalho colaborativo entre díades pedagógicas, o que tornou todo o processo da PES ainda mais significativo.

Por conseguinte, e para finalizar, salienta-se o projeto desenvolvido colaborativamente entre salas, intitulado numa primeira fase “a tenda dos sonhos”. Apesar do desafio ter sido lançado numa primeira instância pela supervisora institucional, este projeto assumiu-se muito valioso para os pares, assim como para as crianças, dado o interesse manifestado por este espaço, e permitiu ainda criar uma relação com a restante comunidade escolar.

Inicialmente procedeu-se à recolha de materiais, nomeadamente das garrafas de plástico em vários estabelecimentos de hotelaria e trazidas pelas crianças, cientes da necessidade de se reutilizar este tipo de material para não perpetuar a sua constante fabricação. De seguida, cada par pedagógico levou para as salas diferentes materiais riscadores e tintas para que as crianças decorassem as garrafas ao seu gosto (Apêndice A23). Posteriormente, procedeu-se à preparação da estrutura de madeira que sustentava as paredes de garrafas, através do tratamento da madeira e posterior pintura da estrutura.

Depois da tenda construída (Apêndice A24) cada sala realizou uma votação, registada através de um gráfico no quadro da sala, ao qual as crianças perceberam imediatamente qual era o nome com mais votos. Contudo, procedeu-se à contagem, constatando-se que os dois nomes mais votados apenas tinham um voto de diferença. Seguiu-se o sorteio entre os nomes de cada sala, no qual se elegeu “A caverna dos meninos perdidos”, associando aquele espaço à obra literária de *Peter Pan*, fazendo assim implicitamente referência àquele espaço como um local mágico, como um lugar delas, que lhes pertence, onde as suas fantasias são reais, dado que “Os únicos adultos na Terra do nunca são fabricados pela imaginação da criança”(Corso,2003,p.230) e porque “A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo” (Einstein, s.d., citado em Freitas, 2016, p. 26).

Na fase de divulgação do projeto da tenda foi notório o entusiasmo das crianças (V.: “Adoro!”; C.: “parece uma casinha.”) e da restante comunidade escolar, inclusive dos adultos, que teceram bastantes elogios a este espaço. Com o grupo da sala 5 desenvolveu-se um hemisfério de atividades, desde

audição das histórias (Apêndice A25), de músicas (Apêndice A26), exploração de instrumentos (Apêndice A27) e até como palco para dançar (Apêndice A28). A dança desenvolvida em vários momentos permitiu que as crianças criassem “formas de movimento”, e deste modo aprendam “a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos”, e ainda, promove “o desenvolvimento da criatividade”, “a aprendizagem cooperada”, “a partilha”, “o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e a consciência de pertença ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 57).

Com as outras salas realizou-se um momento do conto, surgindo oportunidade para os grupos ouvirem uma história relacionada com os projetos que as outras salas estavam a desenvolver. Realça-se que foi dada liberdade às crianças para fazerem o que mais lhe interessava neste espaço, não o delimitando-o a atividades demasiado específicas, sempre, respeitando-o, considerando as regras de perseveração do espaço para que este não se transforme em algo efêmero, para que assim, como a obra de *Peter Pan*, se prolongue no tempo.

No término deste subcapítulo, sublinha-se que se desenvolveram atividades no âmbito das ciências naturais integrando-as noutras atividades, (Martins et al., 2002; Osborne, 2008) usando muitas vezes a literatura como meio (Alarcão, I., 2001), como explanado no primeiro capítulo. Deu-se primazia ao desenvolvimento do saber através de experiências diversificadas, promovendo situações para que as crianças explorassem sem impor horários como se verificou sempre que se apresentou um instrumento novo. Importa referir que as crianças puderam interagir com os materiais, conhecer as suas características e progressivamente desenvolverem uma postura de indagação (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). A construção dos instrumentos (Apêndice A29), que protagonizou momentos muito significativos ao longo do projeto, veio cimentar a importância da reutilização de materiais de modo a “serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados” permitindo à criança perceber melhor este processo. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Procurou-se ao longo do projeto

criar “um ambiente atrativo, rico em sugestões e variado emocionalmente” (Zabalza, 2001, p. 156) favorecendo “a abertura da criança à experimentação” (Zabalza, 2001, p. 156) uma vez que “a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 37).

Em forma de avaliação do projeto, que surge da “observação contínua dos progressos das crianças, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular nº4/2011, de 11 de abril de 2011) , incentivou-se o grupo a refletir sobre as suas aprendizagens, sobre o que mais gostaram e menos gostaram, gravando-se esses momentos, criando uma oportunidade de “refletir no trabalho feito individualmente e em grupo” (Katz & Chard, 2009, p. 249). A partir da mobilização das teias conceituais iniciais, constatou-se que a maior parte das crianças já conseguia responder ao “o que aprendemos...”. Quando perguntado sobre quais os instrumentos preferidos, quase todos eles conseguiram nomear o instrumento (G.: “Aquele que faz assim (fazendo o gesto) ahhh...Maracas!!”; “S.: “guitarra!”; “D.: “gostei muito de fazer o caranguejo” (posição da dança da capoeira”); “D1: “gosto mais do samba!!”; V.: “capoeira!!” (num tom muito eufórico); A.: “gosto mais de fazer instrumentos”; M.: “gosto da flauta”). Constatou-se que de facto, o que gerou mais entusiasmo na sala foram os instrumentos e os momentos de dança, mobilizando todas as crianças a participar ativamente.

No que diz respeito às crianças que demonstravam menor facilidade na comunicação verbal, mencionadas no capítulo anterior, ao longo da PES tentou-se criar oportunidades para que conseguissem resolver problemas internos através de atividades que as ajudassem a ultrapassar e comunicar os seus problemas para chegar à comunicação verbal. Acrescenta-se que o desenvolvimento destas crianças foi bastante visível, dado que as crianças no término da PES já evidenciavam alguma evolução no que diz respeito à comunicação verbal.

Por forma a partilhar os momentos vivenciados pelas crianças com a família, nomeadamente na fase IV da MTD – Divulgação, pensou-se em criar um *QR code* para partilhar os registos fotográficos e videográficos que ilustravam um pouco da viagem pelo mundo, contudo, devido a questões organizacionais relacionadas com a proteção de dados, não foi possível proceder à divulgação aos familiares desta forma. Por seu turno, realizou-se um pequeno filme documentário em que surgiam alguns momentos vivenciados, assim como pequenas entrevistas realizadas às crianças e ainda, excertos de vídeo dos instrumentos explorados. Este documentário foi também divulgado à comunidade escolar (Apêndice A30), seguindo-se uma pequena atividade com as crianças das outras salas em consonância com o projeto, a construção de maracas reutilizando materiais (Apêndice A31). Salienta-se que a divulgação do projeto, definida por Vasconcelos et al., (2011, p. 17) como a “socialização do saber” ajudou as crianças a recordar os momentos experienciados e a tomarem consciência de si como aprendentes (Vasconcelos et al., 2011). Este momento de divulgação foi bastante emotivo para a díade e educadora cooperante, assim como, permitiu avaliar um pouco todo o percurso e perceber a evolução das crianças, assim como o progresso da díade.

Elevam-se três eixos norteadores muito presentes em toda a PES, concretamente o espaço exterior, que como se referiu se deveu ao forte incentivo da supervisora institucional, o espaço temporal para o jogo espontâneo, e a reutilização e materiais. O espaço exterior foi sendo referenciando ao longo deste subcapítulo, destacando-se pela sua permeabilidade. O jogo espontâneo, que se associa ao ato de brincar, define-se segundo Santos (2002, p. 12) “(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” dado que “colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento”.

O último aspeto elencado, foi desde do início sublinhado pela supervisora institucional como algo essencial e que deve fazer parte da prática de um

educador de infância, estimulando as crianças a proteger o planeta, almejando por uma terra feliz, como refere Leff (2005, p. 251) “A educação ambiental adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável. A formação implica um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção do mundo”. Deste modo, os educadores devem ter presente na sua ação, com o intuito de “Defender e melhorar o meio ambiente para as atuais e futuras gerações tornou-se uma meta fundamental para a humanidade” (Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972).

Por fim, importa lembrar a importância da cooperação, aspeto referido no primeiro capítulo, dado que todas estas atividades mobilizaram a colaboração, demonstrando a sua importância. O trabalho colaborativo com o par pedagógico e com os outros pares, promoveu “práticas inovadoras” contribuindo para a “ultrapassagem de obstáculos” (Marta, 2015, p.353). Com efeito, a prática docente individual torna-se cada vez mais preditor de obstáculos (Nóvoa, 2001), já a colaboração destaca-se pela concretização de projetos como “A caverna dos meninos perdidos”, que se torna possível quando existe um trabalho colaborativo.

Com o apoio de todos os intervenientes, com especial ênfase nas crianças, foi desenvolvido um processo significativo com conhecimentos construídos a nível pessoal e profissional. Realça-se apreciação que as crianças realizaram sobre a díade, juntamente com a educadora cooperante, através de afirmações (L.: “As professoras são o meu arco-íris e o meu sol”; “Gosto muito delas, dão muitos beijinhos e braços”) registadas pela educadora cooperante numa folha, e com ilustrações realizadas pelas crianças. Com efeito, a dimensão afetiva esteve sempre presente como explanado no primeiro capítulo, na perspetiva holística da educação, constatando-se uma mudança significativa nos seus comportamentos, especialmente nas mais reservadas, concluindo que o afeto é um fundamental no contexto educativo, estando este também presente durante o percurso no 1º CEB, como se compreenderá no seguinte subcapítulo.

2. PERCURSO VIVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Assim como a PES no contexto educativo da EPE, o percurso no 1º CEB assumiu-se desde do início muito significativo para o desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando a construção de saberes substanciais para um futuro professor. Todo o percurso experienciado culminou em diversas aprendizagens, ressaltando que muitas destas surgiram das dificuldades que se ultrapassaram na PES, sublinhando a necessidade da sistemática reflexão, bem como da simbiose entre a teoria e a prática. Salienta-se a metodologia de IA que surgiu no contexto como orientadora da ação e dos distintos processos de observação, planificação, ação e reflexão (Coutinho et al., 2009), que permitiram uma ação que de facto atendesse aos alunos de forma integral, considerando os referenciais teóricos específicos deste ciclo mencionados no primeiro capítulo.

A observação foi um dos elementos basilares no contexto, constituindo-se a base para os demais processos, que como referido no primeiro capítulo, através da observação constante e da reflexão sobre o observado, a díade pedagógica planificou a sua ação considerando os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas dificuldades. A reflexão em díade, com a supervisora institucional e a orientadora cooperante constituíram-se nos pilares de uma prática reflexiva que compreendeu todos os aspetos inerentes do contexto educativo (Veiga, 2004). A observação atenta da turma permitiu um conhecimento das suas características, tornando-se a base para a construção de um plano de ação da prática mais significativo. As planificações (Apêndice A2) realizadas em díade pedagógico e de carácter pessoal tiveram por base as observações, os objetivos e os conteúdos plasmados nos documentos orientadores (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Deste forma, construíram-se sequências didáticas que segundo Zabala & Arnau (2010, p. 147) devem “encadear e articular diferentes atividades” de carácter interdisciplinar. Assim, planificaram-se três momentos distintos nas

planificações, o desafio inicial, o desenvolvimento e a consolidação. O desafio inicial consistia num momento de motivação e ativação dos conhecimentos prévios, motivando a criança para o conteúdo a ser abordado. Este momento exige criatividade por parte do professor, dado que a novidade contribui para um maior nível de envolvimento dos alunos (Flores, Ramos & Escola, 2015). Na PES as atividades do desafio inicial consistiram na articulação de diferentes recursos em suporte físico e digital, salientando-se dois recursos que marcaram a PES devido à receptividade dos alunos aos mesmos, nomeadamente o avatar de uma personagem chamada *Ádama* (Apêndice A32), bem como uma caixa de correio física (Apêndice A33) que fora construída para a sala. Para além destes, a procura por algo escondido também configurou uma das estratégias mais usadas, dado que, para além de motivar os alunos, possibilitava que estes andassem livremente pela sala, algo que as crianças apreciavam bastante.

O desenvolvimento consiste no tempo para desenvolver os conteúdos, que comumente ao desafio inicial, se alternavam os recursos de modo a atender às necessidades, interesses e dificuldades das crianças. A consolidação surge como o momento para se sistematizar os conceitos abordados previamente de uma forma dinâmica. Sublinham-se também dois elementos muito presentes neste momento, os jogos que permitem a assimilação e a posterior acomodação dos novos conceitos num ambiente de aprendizagem lúdico (Condessa, 2009), e a música que promove o raciocínio e criatividade que possibilita a articulação entre conteúdos respondendo aos interesses dos alunos (Ongaro, Silva & Ricci, 2006).

Salienta-se que para estes três momentos foram planificadas atividades que colocavam a criança no centro da aprendizagem como se explana no primeiro capítulo, respeitando as suas características. A diferenciação pedagógica planificada centrou-se na M., criança com dificuldades no desenvolvimento global, como referido no segundo capítulo, criando tarefas adequadas às suas necessidades, contudo, integrando-a sempre num grupo. A necessidade de integração desta aluna na turma verificou-se após as primeiras semanas de observação, momento a que se assistiu à exclusão desta criança do grande

grupo, sentindo-se a necessidade de se criar oportunidades de a integrar (Rodrigues, 2008). Constatou-se com o decorrer temporal do percurso na PES ações dos restantes alunos que davam nota da sua progressiva inclusão e aceitação das diferenças pelos outros alunos. Acrescenta-se que a M. demonstrava especial interesse nas TIC, como referido no segundo capítulo, verificando-se uma motivação substancial, dando nota que estas “podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas” (Ponte, 2002, p. 21).

Nas planificações esteve por vezes plasmada a diferenciação pedagógica, dada à sua importância como explanado no primeiro capítulo, todavia, esteve sempre presente no contexto dado que a turma apresentava ritmos diferentes, como o esperado. Por conseguinte, as crianças que terminavam primeiro uma atividade poderiam escolher um livro do espaço da minibiblioteca presente na sala, e ler um pouco para os restantes colegas, momentos que progressivamente se tornaram muito apreciados pela turma. Durante a PES a literatura para a infância esteve sempre presente através de vários suportes, tentando desconstruir a conceção que as crianças tinham sobre o livro ser apenas um objeto de análise. Com efeito, concluiu-se que seria muito benéfico promover atividades que promovessem o gosto pela leitura e pelo prazer que esta oferece. Nesta turma apenas uma criança era estrangeira, sendo o português do Brasil a sua língua materna. Esta aluna demonstrou muitas dificuldades na leitura, tornando-se necessário um trabalho mais sistemático com a mesma, dado que para atingir um nível de proficiência na língua, a leitura caracteriza-se como o meio mais propiciador de adquirir competências linguísticas que lhe darão capacidades de comunicação (Thornbury, 2002).

Posto isto, explica-se a primeira atividade realizada com o grupo que permitiu constatar algumas dificuldades, necessidades e interesses das crianças. Consistiu na confeção de bolachas saudáveis, por se festejar nesse dia o dia da alimentação, o que, implicava a resolução de problemas matemáticos, em pequenos grupos. Percebeu-se que a turma tinha algumas dificuldades na resolução de problemas simples, constatando-se que as crianças desistiam

quase de imediato, pedindo ajuda à professora para a sua resolução. Por conseguinte, durante todo o percurso na PES criaram-se situações educativas propícias para as crianças desenvolverem o seu raciocínio matemático através de situações implícitas, como jogos, adivinhas, pistas, e através da resolução de problemas relacionados com a sua realidade, aumentando progressivamente a complexidade destes.

Neste seguimento, nesta primeira atividade foi também possível observar a necessidade de se organizar o espaço considerando a intencionalidade educativa planificada, bem como da importância deste para o sucesso da mesma. Verificou-se na aula em que se alterou a organização do espaço uma reação imediata dos alunos, dado que a “dimensão física do espaço da sala de aula, não pode dissociar-se da importância do ambiente de aprendizagem na sua totalidade – dimensão relacional, temporal, didática –, pois o ambiente envolve inúmeros elementos que se revelam como sendo conteúdos de aprendizagem” (Tavares & Sanches, 2013, p. 168).

Esta atividade permitiu que a díade observasse a dinâmica das crianças organizadas em grupo pela primeira vez, percebendo-se de imediato o entusiasmo na sala, todavia, a turma apresentou algumas dificuldades em trabalhar em grupo, em consequência, não conseguiram trabalhar colaborativamente (Apêndice A34), como referido no primeiro capítulo. Assim, o trabalho colaborativo e ou pares esteve sempre presente durante todo o percurso na PES dado que esta metodologia de trabalho promove “as interações entre [as crianças]” (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 44-45), fomentando a troca de ideias e entreajuda dos colegas com níveis de dificuldades maiores e menores. Apesar da grande dificuldade que se sentiu nesta metodologia de trabalho, persistiu-se, revelando-se num enorme crescimento no término da PES, face às grandes limitações evidenciadas no início.

Realça-se a primeira sequência didática realizada com a turma, procurando esta responder aos interesses observados, assim como às dificuldades. No momento inicial apresentou-se ao grupo uma personagem fictícia, um avatar

chamado *Ádama* que os acompanhou até ao final, em virtude do interesse manifestado. A personagem partilhou com as crianças a sua história, de como vivia num país com poucos recursos, Moçambique, e dado que não tinha um espaço físico para uma escola, iria, juntamente com o resto da comunidade, construir um projeto para a construção de uma escola na sua aldeia. Contudo, dado que nunca tinha ido à escola, não possuía muitos conhecimentos que lhe permitissem realizar o projeto sozinha. O grupo reagiu de uma forma muito entusiasmada à personagem (G.:“Ah! Está a falar connosco!”; B.: “Vamos ajudar-te *Ádama!*”).

Depois deste momento inicial, as crianças leram a carta enviada pela *Ádama* que se encontrava escondida debaixo das mesas, motivando as crianças com a procura. Nessa carta estavam registados valores para a construção total da escola, explicitando o orçamento para cada espaço (cantina, salas, parque escolar, fontes luminosas), no entanto, a *Ádama* pediu ajuda para um orçamento global.

De forma a perceber os conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de orçamento, iniciou-se um diálogo no qual as crianças estabeleceram um paralelismo entre o conceito de orçamento com o orçamento familiar, apesar de não o realizarem explicitamente, permitiu que as crianças associassem o novo conceito apreendido a saberes prévios. Relativamente ao conceito de “fontes luminosas” referido pela *Ádama* na carta, as crianças não tiveram dificuldades em nomear diversas fontes luminosas, apesar do mesmo não estar integrado de uma forma explícita.

Posto isto, iniciaram em grupo a realização do orçamento total da escola com os dados enviados pela personagem, e para tal, a turma teve que resolver vários problemas. Dado que, como referido previamente, as crianças apresentaram grandes dificuldades na resolução de problemas simples, aumentou-se o tempo de resolução, bem como se incentivou os grupos para que estes resolvessem os mesmos de uma forma colaborativa.

Depois dos grupos terminarem, algumas crianças realizaram a correção no quadro, colocando os valores num material idêntico ao que haviam trabalhado

no momento anterior, mas numa escala maior, na tabela das classes. Dado que se estava a apresentar uma nova classe, distribuíram-se ábacos para que as crianças pudessem experimentar outro material concreto. Posteriormente, distribuiu-se uma tabela para individualmente procederem ao registo e guardar consigo.

Para sistematizar, realizou-se um jogo “descobre quanto falta” com recurso à roleta da *classtools*, onde se encontravam vários valores, adições e subtrações, às quais os alunos não demonstraram dificuldade para realizar o cálculo de uma forma abstrata de quanto faltava para atingir os 100 000. Este momento de sistematização permitiu ainda observar quem se sentia mais confiante ou menos confiante com este conteúdo. Sublinha-se que durante todo o percurso da PES, as crianças não encaravam a resolução de problemas como algo relacionado apenas com a matemática, e por vezes, expressaram-se não sabendo se estavam a “dar” matemática, português ou estudo do meio. Outras vezes faziam menção ao facto de estarem a trabalhar todas as áreas de conteúdo em simultâneo (D.: “Já sei professora, estamos a dar tudo ao mesmo tempo!”), denotando a importância de uma articulação constante entre os vários domínios, ainda que diferenciando—os, tentando sempre integrá-los através de um eixo articulador (Morin, 2000).

De volta à sala após o intervalo, lembrou-se que a *Ádama* tinha referido que parte do orçamento seria para as fontes luminosas. Como se descortinou previamente este conceito, prosseguiu-se para a visualização de um vídeo sobre fontes luminosas. As crianças perceberam que se existia uma parte do orçamento para fontes luminosas, estas não poderiam ser naturais, dado que essas não se pagam. Salienta-se que a observação dessas construções de pensamento nos alunos foi bastante interessante, cimentado a premissa de um professor que lança desafios, que medeia, mas que não responde pelos alunos, e que essencialmente, dá tempo para que as crianças construam a sua aprendizagem com base em experiências concretas.

Neste sentido, iniciou-se uma atividade de trabalho experimental para explorar as fontes luminosas (Apêndice A35), clarificando-se inicialmente

conceito, bem como proceder quanto ao preenchimento do protocolo de trabalho experimental, dado que se tratava da primeira vez que iriam realizar uma atividade deste carácter. No final da mesma, em grande grupo apresentaram-se as conclusões da experiência. Note-se, tal como esperado, a turma demonstrou grandes dificuldades no preenchimento do protocolo experimental, sendo necessário clarificar alguns conceitos, regras e procedimentos deste tipo de trabalho. A persistência no trabalho experimental, como referido no primeiro capítulo deveu-se à importância de as crianças construírem a sua aprendizagem em relação com os objetos, observando-se as potencialidades do trabalho experimental desde cedo, e a necessidade de se criar ações que possibilitem “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência” (Martins et al., 2006, p. 17).

Em verdade, o pensamento científico desenvolve-se com uma educação em ciências sistemática, a partir de diversas atividades que promovam a literacia científica para desta forma desenvolver integralmente as crianças. No início da atividade alguns alunos expressaram-se quanto à complexidade que atribuíram à tarefa (J.: “Professora não consigo”; B.: “Não sei”). Esta dificuldade sentida contribuiu também para a necessidade de se criarem situações de trabalho experimental de uma forma sistemática para assim desenvolver nos alunos competências deste tipo de trabalho (Martins et al., 2006).

No momento de consolidação as crianças realizaram uma “caça ao tesouro” com a temática explorada no trabalho experimental recorrendo a adivinhas com situações reais das crianças, referindo os seus interesses e os seus nomes, criando na sala um clima de alegria geral (H.: “Sou eu e a C”); (D.: “Sou eu o jogador do porto!”). De acordo com Mota (2005, p.67), “só há aprendizagem significativa e duradoura quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse”. A sistemática resolução de problemas durante a PES pretendeu desenvolver o raciocínio matemático que de acordo com o preconizado pela APM (1988) e o NCTM (1980/1985) (citados em Martins, Maia, Menino, Rocha & Vara Pires, 2002), o conhecimento

matemático deve emergir dos problemas e da experiência com a resolução de problemas. Com efeito, a caça ao tesouro estabeleceu uma ligação com a primeira atividade da manhã, não desintegrando os conteúdos. Entre os objetos escondidos encontrava-se uma caixa de correio que se tornaria outra forma de comunicação entre a *Ádama* e a turma que se encontrou presente na sala até ao final da PES.

Como referido, este jogo causou muito entusiasmo na sala e as crianças realizaram comentários muito positivos sobre este momento (R: “temos que fazer outra vez!” “H: Por favor professora! Podemos fazer outra vez?”). Constatou-se que nem sempre são necessários recursos dispendiosos, atribuindo-se importância aos recursos mínimos, bem como para o desenvolvimento de ações distintas, não se cingindo apenas às TIC ou apenas a recursos físicos. Em consequência, este momento revelou que é possível diversificar e criar situações de aprendizagem muito significativas com poucos recursos, cabendo ao professor a adequação das distintas estratégias que enriqueçam o processo educativo (Ribeiro, 2011).

Posto isto, salienta-se a atividade que se tornou na fase desencadeadora do projeto desenvolvido pela turma, nomeadamente no momento em que se apresentou à turma a obra da “*Carochinha*” inserida no livro as *Robertices* de Luísa Dacosta. No momento do desafio inicial os alunos foram surpreendidos por uma encomenda que a *Ádama* lhes tinha enviado por correio, ativando de imediato o interesse dos mesmos. Posteriormente, dedicaram-se alguns momentos à pré-leitura com a antecipação do conteúdo com base no título e imagens (Sim- Sim, 2008), e depois da leitura propriamente dita, seguiram-se atividades de pós-leitura com as crianças organizadas em grupo, estabelecendo uma associação entre imagens das ilustrações aos excertos do livro, colocando-os por ordem cronológica. Ainda nesta aula, exploraram-se os sentimentos das personagens da história com o recurso às didascálias presentes no texto dramático. Neste momento as crianças evidenciaram algumas dificuldades no que concerne ao significado de alguns conceitos, tornando-se necessário planificar uma atividade para clarificar o significado dessas palavras. Dado que

os alunos se mostraram muito motivados na procura no dicionário *online*, privilegiou-se esta estratégia introduzida nas aulas anteriores (Flores & Ramos, 2016). Contudo, existiram algumas limitações temporais porque as crianças demoraram muito tempo nesta pesquisa.

Esta limitação temporal deveu-se essencialmente pela falta de computadores, dado que instituição não possuía este tipo de equipamentos para serem usados nas salas, só foi possível levar computadores pessoais da díade pedagógica (Apêndice A36). Em consequência, em atividades deste carácter geraram-se alguns atritos, dado que todos queriam manipular o computador em simultâneo, sendo necessário gerir conflitos e consequentemente atrasando o desenvolvimento da aula. Porém, prevendo essa situação, planificou-se um tempo razoável, tornando-se possível terminar atempadamente a construção do glossário dos “Descobridores de palavras desconhecidas” relativo à obra da Carochinha.

Na parte da tarde desse mesmo dia, o grupo sugeriu a realização de uma peça de teatro e fantoches com base na obra abordada, e assim “nasceu” o projeto que acompanhou a turma até ao término da PES no 1º CEB, que partiu dos interesses das crianças. Adotou-se a MTP como referido no primeiro capítulo, desenvolvendo as crianças de uma forma holística, dado que a motivação que oferece às crianças para construir o seu conhecimento é substancial pelo facto de considerar os interesses da criança, e de esta ter um papel ativo no seu desenvolvimento (Gâmbua, 2011).

Uma vez que se iniciou esta caracterização do percurso com a primeira atividade realizada com a turma, explana-se agora uma das últimas sequências didáticas. A maior diferença entre ambas diz respeito ao conhecimento das características das crianças que adveio da observação sistemática ao longo da PES. Esta, a pedido da professora cooperante, teve um carácter de revisões para o teste que se iria realizar no dia seguinte de português, por conseguinte, iniciou-se a aula com a leitura de uma carta recebida através da caixa de correio física da *Ádama*. As crianças quando entraram na sala notaram de imediato que o correio continha alguma correspondência, dado que estava sinalizada

com uma bandeira colocada verticalmente. Percebeu-se que este momento por si só era gerador de motivação, contribuindo para “aprendem mais [e] de forma mais profunda” (Veríssimo, 2013, p.74). Na carta, a personagem compartilhou com a turma o quanto gostou do um livro que lhe tinham oferecido, intitulado “*A grande fábrica de palavras*” de *Agnès de Lestrade e Valeria Docampo*, referindo na carta que o livro retratava um país em que as palavras custavam muito dinheiro, e nem todas as pessoas podiam comprar lindas palavras. O avatar referiu também que no seu país a maioria das pessoas não conhecia lindas palavras e algumas nem escola tinham para as poder aprender. Esta afirmação da *Ádama* fez uma pequena referência implícita sobre importância da escola e simultaneamente usa este eufemismo como uma metáfora para a falta de comida no seu país. A personagem escreve ainda que gostou tanto do livro que o queria partilhar com a turma, através de uma história que ela e os seus amigos criaram para a turma A.

De seguida, antes de se prosseguir para a leitura da história, o grupo visualizou o *booktrailer* do livro (Apêndice A37), constituindo-se num momento bastante significativo pela introdução das crianças na premissa que o livro retratava, de modo a perceberem a história que a personagem criou. Para além disso, o *booktrailer* esteticamente é muito bonito de se visualizar e ouvir, criando uma atmosfera e um ambiente muito agradável. Após esta visualização, dialogou-se um pouco sobre a importância das palavras e sobre o que são palavras bonitas e feias. Sublinhou-se a importância do contexto e ainda a forma como as palavras são ditas, dado que pode influenciar no significado das mesmas, o que levou a um aluno a fazer uma referência a palavras mesmo feias (calão), referindo-se que essas nem são consideradas palavras, prosseguindo-se para a leitura da história.

Esta história, intitulada “A aventura dos 23 amigos pelo país da grande fábrica de palavras” (Apêndice A38), consistia numa narrativa com base no livro, articulada com vários desafios que as crianças tinham que ultrapassar para chegar à grande capital do país, nomeadamente a família de palavras. Os amigos ao superarem os desafios e aventuras que lhes surgiam no decorrer da

grande viagem por muitos distritos, cidades e aldeias, recolhiam todas as palavras que conseguiam para oferecer aos meninos da capital que não tinham dinheiro e, por conseguinte, não possuíam muitas palavras (Apêndice A39).

Na narrativa encontrava-se mais de uma dezena de desafios com conteúdos de português, estudo do meio e matemática (Apêndice A40), sublinhando que este bloco, como referido, a pedido da professora cooperante era especificamente para rever os conteúdos de português. Neste sentido, todos os distritos eram titulados com conteúdos de português, surgindo pequenos desafios das restantes áreas. As perguntas surgiam no *power point* com um *layout* semelhante ao do jogo “Quem quer ser milionário” que fizera parte de uma sequência didática realizada na semana anterior, aquando da sistematização das tabuadas, contendo a resposta certa e errada e ao acertarem a resposta, surgia a resposta certa acompanhada com um som. Este carácter de jogo contribui para a construção de novos saberes de forma mais significativa, e ainda, colabora para um ambiente mais descontraído (Kishimoto, 1998), no entanto, não existiram vencedores ou perdedores, promovendo a cooperação entre todos e o respeito pelo outro.

Durante todo o decorrer da atividade o *power point* tinha uma música de fundo de carácter condizente com a narrativa, tornando o momento mais desafiante e dinâmico. De ressaltar que o facto da atividade se focar mais no português, não foi percebido pelas crianças, salientando um aluno, o G. M. que referiu no decorrer da atividade muito euforicamente (G.M.: “professora já percebi, estamos a dar estudo do meio, português e matemática!”). Estas afirmações das crianças revelaram a importância de se construir sequências didáticas contextualizadas e que articulem os conteúdos (Zabala & Arnau, 2010).

Nesta atividade criaram-se alguns desafios para a aluna com atrasos no desenvolvimento global, porém a M. teve que sair logo no início da aula, regressando apenas no final. Quando esta situação se verificava, a M. demonstrava dificuldades em integrar-se no grande grupo, necessitando de muito apoio e carinho para não se sentir desanimada. Neste seguimento,

durante a PES, constatou-se que esta criança necessitava de muito afeto, procurando também por este quando se sentia mais em baixo (Perrenoud, 2000).

Posto isto, o último desafio da narrativa consistia na escrita de um pequeno texto sobre a palavra que consideravam mais bonita e a quem a ofereciam. Este momento foi muito bonito dado que as produções escritas das crianças foram de facto carregadas de emoção, porém, nem todas as crianças puderam ler os seus textos, o que se verificou, após reflexão com a supervisora institucional, que seria mais benéfico se todas as crianças pudessem partilhar as suas criações. De seguida, foi entregue a cada elemento do grupo uma letra, que ao juntarem às letras dos restantes elementos do grupo, formavam uma palavra que posteriormente, ao se reunirem todos os grupos em pé, se formou uma frase com todas as palavras “*Vinte e quatro amigos para toda a vida*”, incluindo assim a *Ádama* no grupo dos 23 amigos, fazendo-lhe uma pequena homenagem. Este momento ficou registado através de fotografia e vídeo enviando-se para a personagem, e em simultâneo as crianças oralizaram de uma forma exclamativa “24 amigos para toda a vida!”. Este momento revelou-se numa das lembranças mais queridas do contexto da PES devido à recetividade calorosa dos alunos pelo mesmo. Para terminar esta aula distribuiu-se uma música, intitulada “24 amigos para toda a vida” com letra da estagiária e música do *Elton John*, que os alunos reconheceram de imediato como a música do filme “Rei Leão”. A música esteve presente na divulgação do projeto, finalizando a sua apresentação (Apêndice A41). Ressalva-se que esta estratégia foi usada recorrentemente ao longo da PES, nomeadamente com recurso às músicas preferidas das crianças, que se constatavam através da observação. Deste modo, criavam-se letras com o conteúdo, adaptando-se as músicas, revelando-se numa estratégia de consolidação bastante apreciada pelas crianças que cantavam as músicas nos mais diversos momentos.

Por fim, importa referir a fase de divulgação do projeto, que ocorreu no último dia do contexto no 1º CEB, apresentando-se às outras turmas a peça de teatro da Carochinha. A apresentação realizou-se na biblioteca por ser o local

com espaço suficiente para as turmas se sentarem no chão (Apêndice A42). As crianças, no dia anterior, terminaram a construção do cenário, para o qual tiveram toda a liberdade estética, realçando que a expressão plástica é “uma atividade natural, livre e espontânea” (Sousa, 2003, p. 160).

Os alunos desde o início do desenvolvimento do projeto evidenciaram uma evolução muito substancial no que concerne às competências de expressão dramática, constatada também pela professora cooperante aquando da reflexão acerca do desenvolvimento do projeto, salientando os aspetos positivos, bem como os menos bons. Desta forma, constitui-se de especial importância este momento de representação para o público, por forma a valorizar ainda mais as competências que as crianças desenvolveram.

Antes da apresentação da peça, a restante comunidade escolar visualizou um documentário realizado pela díade nos dias anteriores em que as crianças falavam um pouco sobre o projeto. Este documentário foi importante para introduzir o projeto para as outras turmas e permitiu ainda que o grupo se preparasse nos “bastidores”. A representação dramática da obra literária constitui-se um momento muito belo (Apêndice A43 e A44) e refletor de todas as competências que o grupo acomodou durante o desenvolvimento do projeto, envolvendo as outras turmas de tal forma, que contrariamente ao que a tríade esperava, todos permaneceram muito atentos e não existiram momentos que exigissem a intervenção dos outros professores, como se verificou noutras situações vivenciadas pela díade. Terminou-se este momento com a interpretação da música “27 amigos para toda a vida” apresentada na atividade referida anteriormente, pelos alunos e pela tríade, salientando-se que ao número “24” da música original, a turma sugeriu que se acrescentassem mais três números, incluindo assim a díade pedagógica, bem como a professora cooperante, tornando o momento ainda mais emotivo.

De volta à sala, as crianças visualizaram o vídeo da representação demonstrando muito orgulho nas suas prestações, ressaltando-se que durante os ensaios e no momento da representação para as outras turmas, as crianças nos “bastidores” estavam constantemente a realizarem pedidos para

visualizarem os colegas nas suas performances. Durante o desenvolvimento do projeto descobriu-se que muitas crianças não tinham tido até à data, possibilidade de partilhar as suas capacidades nesta área, descortinando-se alguns grandes talentos como futuros atores. Realça-se uma criança que apresentava dificuldades de comunicação verbal, devido à sua timidez, que com a sua máscara, revelou competências substanciais na representação dramática, as quais se tentaram trazer um pouco para o contexto da vida real, contatando-se alguma evolução ao longo da PES.

Terminado este capítulo, importa referir que após uma reflexão retrospectiva de todo o percurso vivenciado, realçam-se todas as aprendizagens construídas, contudo, emerge desta reflexão a certeza da necessidade permanente formação e reflexão. Uma das maiores constatações, é que a integração e a valorização das diferenças evidenciadas por cada uma das crianças, possibilita o desenvolvimento integral das mesmas.

REFLEXÃO FINAL

Esta reflexão marca o final de uma fase de um percurso formativo que se quer contínuo. O envolvimento pessoal que a PES, a o presente relatório, exigiram, mostraram um pouco do futuro como docente, assim como, todo o sentimento de satisfação que advém desta profissão (Roldão, 2013). Ao longo da PES adquiriram-se competências essenciais que foram sendo referenciadas ao longo deste documento, que possibilitaram a mobilização de referenciais teóricos aprendidos durante toda a formação académica, em articulação com os processos de observação, planificação, reflexão e investigação, que continuar-se-ão a desenvolver no decorrer de um processo de formação contínua do futuro docente (Formosinho, 2009).

Nesta linha de pensamento, foi possível perceber a importância dos referenciais teóricos, assim como da prática educativa, e cimentar a necessidade de se unir estes dois campos, não sobrepondo a teoria à prática, ou vice-versa. Através da PES foi possível desvendar um pouco sobre a futura profissional que nestas palavras se revê, e que construiu saberes basilares para a futura docência, edificando-se novos valores com impacto na vertente mais pessoal, dado que estes dois contextos não são indissociáveis.

Destaca-se o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes deste percurso, tais como, o par pedagógico, supervisoras institucionais, as orientadoras cooperantes, e as restantes díades pedagógicas, desenvolvendo-se um trabalho muito significativo (Roldão, 2007). A construção de novos saberes, paralelamente à mobilização de outros, decorreu durante um processo em que concorreram incertezas, receios e dúvidas, existindo, contudo, um sentimento de satisfação e de tranquilidade, que adveio da reflexão constante.

Por um lado, as primeiras reflexões em contexto deram nota da importância do currículo, e como mobilizá-lo numa planificação que atente à criança como elemento central do processo educativo. Por outro lado, destaca-se igualmente

a necessidade de o gerir de forma flexível, verificando-se essa necessidade durante o contexto. Diante destes dois contextos diferenciados, existiram também ações distintas, dado que, a EPE não compreende um currículo dependente de normativos legais, contudo, relaciona-se com os pressupostos que orientam a ação docente, mas sempre em consonância com as necessidades e interesses, assim como dos objetivos.

Importa também refletir sobre algumas dificuldades, assumindo-se que a maior das quais teve que ver com a criação de estratégias que respeitassem a individualidade de cada criança, assim como os seus ritmos. Neste ponto, comum aos dois níveis, procurou-se incentivar as crianças a participar ativamente nas ações desenvolvidas, valorando-as pelas suas diferenças.

Outra dificuldade que se fez sentir durante este percurso tem que ver com a relação entre escola-família, verificando-se muito aquém da expectativa inicial nos dois contextos. Esta dificuldade esteve intimamente relacionada com questões organizacionais na EPE, contudo, não foi razão suficiente para não existir essa relação, procurando-se outros caminhos para alcançar esse objetivo, convidando os familiares para estarem presentes fisicamente na escola com o objetivo de assistirem a um documentário que resumiu todo o projeto desenvolvido pelas crianças.

Neste seguimento, outro aspeto que exigiu bastante esforço por parte da d'ade pedagógica, foi a mobilização das TIC, dada a falta de equipamentos na instituição, e rede de *Internet*. Não obstante, cientes das dificuldades que se encontravam nos contextos, colmatou-se esta falta com recursos pessoais da d'ade pedagógica. Compreende-se que estas dificuldades foram sentidas de uma forma distinta nos dois contextos. No 1.º CEB a maior dificuldade fora a mobilização das TIC e o desenvolvimento do trabalho colaborativo, e na EPE realça-se a impossibilidade de se criar situações que envolvessem a família de uma forma mais ativa e presente. Posto isto, reconhece-se a importância de o conhecimento do contexto específico ser tão determinante na planificação da ação.

Estas diferenças e semelhanças que se vivenciaram durante a PES, foram preponderantes para a construção do perfil duplo, que resultará numa prática mais consciente da problemática das transições entre estes dois níveis educativos, que tanto impacto tem na vida das crianças. Os docentes experienciam mudanças entre os dois níveis com alguma dificuldade, acreditando-se que as crianças as sentiram ainda com mais intensidade. Durante a transição do 1ºCEB para a EPE, situação experienciada durante a PES, as maiores dificuldades centraram-se na inexistência de horários concretos para os intervalos, hora de almoço, educação física, entre outros, contrapondo com a rigidez que se verificou no 1º CEB. Para além disso, a falta de liberdade das crianças na sala do 1º CEB é visível quando comprado com a EPE, assim como organização do espaço no 1º CEB que permanece quase inalterável. A maior diferença sentida, foi na forma como o afeto é encarado nos dois níveis educativos, tornando-se cada vez mais escasso no 1º CEB. Durante o percurso da PES, esse elemento não foi descurado como referido no primeiro capítulo, criando-se um clima nas salas de segurança, apoio e motivação.

No binómio dificuldades/construção de saberes, verifica-se um balanço positivo, constatando-se um grande crescimento, quer pessoal, quer profissional. Foram muitas as aprendizagens, elevando-se a importância da postura do docente, que se deve refletir em entusiasmo, alegria e afeto, a par do rigor, da exigência e do conhecimento científico, didático e pedagógico.

Para além dos aspetos atitudinais, realça-se a descoberta da MTP na medida em que foi pela primeira vez implementada em contexto real, constatando-se a sua potencialidade.

A consciencialização do papel do docente como um mediador na ação também se vigorou uma aprendizagem significativa, aliada à certeza de desejar ver associada ao percurso como docente, uma conceção de educação sustentada em princípios socioconstructivistas.

Com o término deste relatório e deste percurso, marcados por constantes desafios e conquistas, permanece o mesmo sentimento do prelúdio da PES, até mesmo do 1.º ano da formação inicial, uma vontade imensurável de prosseguir

esta profissão tão nobre que permitirá um dia-a-dia com tão nobres seres, as crianças. Com efeito, começou aqui o caminho, “[um] caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças” (Fernandes & Trois, s.d., p. 4).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Almeida, P. (2005). O brincar na Educação Infantil. Natal: RN: *Revista virtual EF Artigos*, (Online), (1). Disponível em: [HTTP://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html](http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html)
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas – Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, (Online), (5). Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integracaocurricular.pdf.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40).

- Baptista, M. E. & Afonso, M. (2004). A aquisição de conhecimentos científicos e capacidades investigativas: Uma experiência pedagógica no pré-escolar. *Revista de Educação*, 12 (1), 36.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Borràs, L. (2002). Processos de aprendizagem na educação infantil – jogos e brinquedos na educação infantil. *Manual da educação infantil – Descoberta de si mesmo* (2), p.77. Setúbal: Marina Editores.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, (3), p. 137.
- Bruner, J. (1973). *O processo da educação* (3.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, M. (2008). Ludopsicopedagogia – Musical. Disponível em http://www.psicopedagoga.org/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=43&limitstart=2
- Cohen, B. (2017). Todas as crianças deviam aprender ao ar livre. *Revista Sábado*, (673).
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Condessa, C. (2009). *(Re) aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Educação, Ciência e Cultura*, XIII N.º 2, 355-380.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Corso, D. L., & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: A psicanálise nas histórias infantis*. São Paulo: Artmed.
- Damião, M.H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Editora Minerva.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In Pinto, A.C. e Teixeira, M. (Org.), *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*, 71-94. Porto: ISET.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Duque, I & Pinho, L (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a natureza: *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 106: APEI.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores (4.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais educação para a sexualidade*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

- Fernandes, C., & Trois, L. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Flores, P., & Escola, J. (2010). A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede. In A. Peres & R. Vieira (Coord.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, 205-221. Leiria: APAP Chaves, CIID-Instituto Politécnico de Leiria.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & Tejedor, F., *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, 429-439. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- 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. Disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 195203. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, 93-117. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J.

- Cardona, & M. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância*, 26-60. Viseu: Psicosoma.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 9-24. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, J. L. (2016). Alguns contributos de John Dewey para a atualidade. *Cadernos de educação de infância*.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*, 48-81. Porto: Porto Editora.
- Garcia, S., J., Flor, R., J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P., Polanco A.(Grupo Peonza) (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfabuara.
- Giddens, A., (2013). *Sociologia. (9.ª ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, E. M. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832017000100014
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos – estratégias para uma educação de afetos*. Porto: Edições ASA.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ª ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*, 11-47. Lisboa: Texto Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmi, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, 36, 141-158. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Leite, C. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In DEB-ME (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000, 45-51. Lisboa: DEB-ME.
- Leff, H. (2005). *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. Petrópolis: Vozes.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, 27-30. Coimbra: Edições Almedina.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. OliveiraFormosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 109-139. Porto: Porto Editora
- Lomax, P. (1990). Managing Staff development. In *Schools. Clevedon: Multilingual Matters*. S.n.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE

- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In M. d. Luísa Alonso, *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*, 139-145. Coimbra: Edições Almedina.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática no jardim de Infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia. (3ª ed.)*. Barcelona: Octaedro.
- Maluf, M., R., Barrera, S., D. (1997). *Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares. s.n.*
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies (Org.), *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, I. P. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no Sistema Educativo Português. In *Educação e Educação em Ciências – Colectânea de textos. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa*, 71-94. Universidade de Aveiro.
- Martins, C., Maia, E., Menino, H., Rocha, I., & Pires, M. V.(2002) O trabalho investigativo nas aprendizagens iniciais da matemática. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo, A.F. Dionísio (Orgs.). *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação dos professores*. Lisboa: SPCE-SEM

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*, 278. Lisboa: Climepsi Editores.
- Moreira, A. (2002). Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças. In J.P. Ponte (Org.), *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, 09-17. Porto: Porto Editora
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez
- Mota, A. (2005). *A importância do Trabalho Colaborativo para a Continuidade da Educação Matemática entre a Educação de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado em Educação, especialização em Didáctica da Matemática). Lisboa: FCUL.
- Neto, C. (2003). Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emoticons. In *teaching. Cambridge Journal of Education*, 293.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (3.ª ed), 123-142. Porto: Porto Editor
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 141-159. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, (Online), 25 (1), 11-20. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>.
- Nóvoa, A. (2001). *Professor se forma na Escola*. Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionovoa>
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). *Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts*. *Educação, Formação & Tecnologias*, (2), pp. 87-98. Disponível em <https://repositorioucp.pre.rcaap.pt/bitstream/10400.14/18596/1/Novas%20perspectivas%20no%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20inglesa%20blogues%20e%20podcasts.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogias da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ARTMED.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças*, 31-53. Porto: Porto Editor.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, S. (2006). *A Importância da Música na Aprendizagem*. Pará: NIMEO/CTESOP.
- Osborne, J. (2008). Engaging young people with science: does science education need a new vision? *School Science Review*, 89(328), 67-74.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, J. (2004). Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll., A. Marchesi., & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 13-52. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Ciências do professor e conhecimento dos alunos. Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perry, J. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 461-492. Serviço de educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ponte, J.P. (2002). As TIC no início da escolaridade. Perspectivas para a formação inicial de professores. In A. Moreira, J. P. Ponte, I. Catalão, M. Maia, J. A. Duarte, T. Marques, A. Tomás, & M. I. Pereira (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 21-26. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: Textos de Intervenção sobre educação de Infância*. Porto: Asa Editores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-62. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diário reflexivo sobre a prática de formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 41-56. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, (Online), 4 (2), 7-16. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentospdf&Itemid=30192.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In D. Rodrigues, *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, pp. 89-108. Lisboa: Instituto Piaget
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis.
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante?. In F. Sousa & L. Alonso (Org.), *Investigação para um currículo relevante*, 15-28. Coimbra: Edições Almedina.

- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005). A reconfiguração de uma relação. In S. Stoer, & P. Silva (Org.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*, 20. Porto: Porto Editora.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Artes na Educação, Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista de Educação Portuguesa*, 26 (1), 168.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. England: Longman.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Unesco. (2005). *Educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Editora Moderna
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*, (Online), 1 (3), 8-20. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>.
- Veiga, S. (s.d). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. S.n.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas*

- educativas*, 74. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, (Online), 1 (5), 116-138. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49432>.
- Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1997). Implicações educacionais: interação entre o aprendizado e o desenvolvimento. In L. Vygotsky, *A formação social da mente*. (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, 03-120. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *A avaliação psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (6.ª ed)*. Porto: ASA Editores.
- Zabala, & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular N.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I, 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 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Educação Inclusiva.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 2ª série. Ministério da Educação.

Lei n.º 5/1977 de 1 de fevereiro. Diário da República – I Série n.º 26. Assembleia da República, Lisboa. Cria o sistema público de educação pré-escolar.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série- A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Projeto Educativo de Agrupamento, Porto.

Unicef. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

MM

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

setembro 2019