

Orientação

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste relatório marca o final da minha formação inicial, um processo repleto de aprendizagem, emoção, empenho e dedicação. No entanto, assinala, também, o início de um caminho autónomo que irei percorrer ao longo da minha vida, para o qual levo um bocadinho de cada pessoa que cruzou o meu percurso ao longo deste ano. Assim sendo, não me resta agradecer-lhes, pois todas me tornaram melhor pessoa e profissional.

À minha família e amigos, sem os quais este desafio teria sido impossível de superar. Ao longo deste ano, foram a força que nunca me deixou desistir e me encaminhou a ser cada vez melhor. Obrigada pela paciência, compreensão e apoio absoluto que me deram, lembrando-me que é com eles que a vida se torna mais feliz.

Ao meu par pedagógico, Catarina Amado, que partilhou comigo todo este ano e foi exemplo genuíno de alegria, animação, dedicação e trabalho. Não foi apenas o meu par de estágio, mas sim um porto seguro, a quem recorri em todos os momentos mais difíceis. Agradeço a sua disponibilidade e apoio incondicional que facilitaram o meu processo formativo e deram início a uma grande amizade, que espero guardar para o resto da vida.

Às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, que pela sua disponibilidade e partilha de conhecimentos se revelaram imprescindíveis para o meu desenvolvimento profissional.

Às minhas orientadoras cooperantes, Educadora Rosário Ávila e Professora Ana Cristina João, que pela sua paixão pela profissão docente e entrega a cada uma das crianças me motivaram e influenciaram verdadeiramente o meu perfil profissional.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho e nele ficaram, pois através do seu entusiasmo e alegria cresci e a fui dando cada vez mais sentido a esta escolha vocacional que fiz. Deste modo, através dos constantes desafios que me lançaram, possibilitaram todas as experiências vividas com as quais todos aprendemos.

RESUMO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada, tem como objetivo primordial espelhar o percurso formativo vivido pela docente-estagiária em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o documento pretende visar os pressupostos teóricos e legais que aliados a crenças, valores e conhecimentos experimentais constituíram a práxis pedagógica desenvolvida durante o estágio profissionalizante.

Importa evidenciar a metodologia de investigação-ação, que se considerou como alicerce do período de intervenção num contexto real com particularidades e potencialidades próprias. Esta metodologia permitiu o desenvolvimento de uma ação educativa, que, progressivamente, se tornou mais coerente e adequada, pela observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Deste modo, por meio do processo cíclico da investigação-ação, ampliou-se o conhecimento sobre os dois grupos integrados, renovaram-se e recriaram-se competências e saberes, promovendo-se, assim, práticas criativas e inovadoras.

Com este horizonte e defendendo uma práxis de participação, tomou-se a criança como o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, foram considerados os seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios, para que fossem criadas circunstâncias de aprendizagem significativa vividas em comunidade, valorizando-se, deste modo, o socio construtivismo para o desenvolvimento holístico da criança.

Efetivamente, a indagação autorreflexiva, participativa, sistemática, interpretativa e colaborativa, potenciou a autoformação e construção de saberes de cariz emancipatório, edificando um perfil profissional docente, que será desenvolvido ao longo da vida.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; metodologia investigação-ação; socio construtivismo; formação docente

ABSTRACT

The present internship report, written within the curricular unit Supervised Educational Practice, has the main purpose to reflect the formation journey experienced by the teacher-trainee during the internship in Pre-School Education and 1st Cycle Basic Education. Thus, this document intends to expose the theoretical and legal assumptions that combined with beliefs, values and experimental knowledge formed the pedagogical praxis developed during the professionalizing internship.

The research-action methodology should be pointed out, because it was considered an important foundation of the intervention period in a real context with proper features and potentialities. This approach has enabled the development of an educational activity, which progressively became more consistent and appropriate, by observation, planning, action and reflection. Therefore, through the cyclical process of the research-action methodology, the trainee expanded the knowledge of the two integrated groups, renewed and recreated skills and know-how, promoting thereby creative and innovative practices.

Within this horizon and defending a praxis of participation, the child was seen as the center of teaching and learning process. Therefore, their interests, needs and previous knowledge were considered, in order to create significant learning circumstances, experienced within a community, valuing hence the socio-constructivism to develop the child globally.

Effectively, the auto-reflexive, participatory, interpretive and collaborative inquiry enhanced self-formation and construction of emancipatory knowledge, that enabled the creation of a professional profile, which will be developed throughout life.

Key-words: Supervised Educational Practice; research-action methodology; socio-constructivism; teachers' education

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de Anexos	ix
Lista de Abreviações	xi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Educação, uma Profissão Complexa	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	15
3. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	29
1. Caracterização do Centro de Estágio	30
1.1. Caracterização do Contexto em Educação Pré-Escolar	32
1.2. Caracterização do Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
1.3. Similitudes e Contrastes dos Dois Níveis de Educação	44
2. Metodologia de Investigação	45
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	51
1. Prática Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar	53
2. Prática Educativa em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Reflexão Final	79
Referências Bibliográficas	85
Documentos Legais e Orientadores	98

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1 – Guião de Observação Direta

Anexo 2 – Guião de Observação da Prática Educativa Supervisionada em EPE

Anexo 3 – Guião de Observação da Prática Educativa Supervisionada em 1.ºCEB

Anexo 4 – Modelo de Planificação para a EPE

Anexo 5 – Modelo de Planificação para o 1.ºCEB

Anexo 6 – Planificação de 8 a 12 de maio

Anexo 7 – Registo Fotográfico da Atividade “Jogo de Mímica – Os Animais”

Anexo 8 – Planificação de 15 a 19 de maio

Anexo 9 – Registo Fotográfico da Atividade “Experiencia os ambientes dos animais”

Anexo 10 – Registo Fotográfico da Atividade “Exploradores por um dia”

Anexo 11 – Registo Fotográfico da Atividade “Arco-íris de Padrões”

Anexo 12 – Planificação de 20 a 24 de março

Anexo 13 – Registo Fotográfico da Atividade “Bem-Vinda Primavera”

Anexo 14 – Planificação de 3 a 4 de abril

Anexo 15 – Registo Fotográfico da Atividade “Quem levou os ovos da Páscoa?”

Anexo 16 - Registo Fotográfico da Atividade “Gincana das Profissões”

Anexo 17 – Planificação de 25 e 26 de outubro

Anexo 18 – Registo Fotográfico da Atividade “O Mistério dos Sentidos”

Anexo 19 – Registo Fotográfico da Atividade “Perdi os sentidos, ajudas-me?”

Anexo 20 – Planificação de 23 de novembro

Anexo 21 – Registo Fotográfico da Atividade “A Mafalda adora legumes, dedica-lhe um poema!”

Anexo 22 – Registo Fotográfico alusivo aos recursos digitais utilizados para motivação

Anexo 23 – Registo Fotográfico alusivo aos recursos digitais facilitadores da utilização criativa do manual

Anexo 24 – Aplicação “Crianças Pré-Escolar Jogos”

Anexo 25 – Planificação da Atividade “A ida ao Supermercado!”

Anexo 26 – Materiais construídos para a atividade “A ida ao Supermercado!”

Anexo 26.1. – Panfleto Promocional

Anexo 26.2 – PowerPoint interativo “A ida ao Supermercado”

Anexo 26.3. – Ficha de Registo

Anexo 26.4. – Ficha de Registo construída para a diferenciação pedagógica

Anexo 27 - Registo Fotográfico da Atividade “A ida ao Supermercado!”

Anexo 28 – Projeto de intervenção

Anexo 28.1. – Registo Fotográfico de Atividades integradas no Projeto de Intervenção

Anexo 28.2. – Rap da Poema “Quando vem a Noite” de António Mota

Anexo 28.3. – Exemplo de um *Storytelling* elaborado pelo 2ºB

Anexo 28.4. – Poster “A Revolução das Letras”

Anexo 28.5. – Banda Desenhada sobre a Saúde do Corpo construída pelo 2ºB

LISTA DE ABREVIACÕES

- 1.º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AEC – Atividades de Enriquecimento Curriculares
ASE – Ação Social Escolar
ATL – Atividade de Tempos Livres
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
GDDC – Gabinete de Documentação e Direito Comparado
IA – Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento da Escola Moderna
NDR – Nível de Desenvolvimento Real
NEE – Necessidade Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PAG – Plano de Atividades do Grupo
PAT – Plano de Atividades da Turma
PCG – Projeto Curricular de Grupo
PCT – Projeto Curricular de Turma
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PEAM – Projeto Educativo do Agrupamento de Matosinhos
PEI – Programa Educativo Individual
PEM – Projeto Educativo Municipal
PES – Prática Educativa Supervisionada
TEIP 2 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children's Fund
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próxima

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este pretende evidenciar o processo formativo da docente-estagiária nos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

Com efeito, e sendo valorizada no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, que explana os critérios conducentes à habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no 1.ºCEB, a mencionada UC surge como um espaço privilegiado de formação. Esta tem como intenções formativas a construção e mobilização de conhecimentos teóricos, legais, culturais, didáticos, pedagógicos e investigativos durante o período de estágio; promoção de capacidades de observação, planificação, reflexão e avaliação da ação educativa, com base na metodologia de investigação-ação; a consciencialização do papel do docente na sociedade atual; o desenvolvimento de uma perspetiva inclusiva e equitativa da educação; a visão do contexto de estágio como espaço para a implementação de projetos de intervenção pedagógica e de transformação da educação, tanto na EPE, como no 1.ºCEB (Ribeiro, 2016).

Nesta linha de pensamento, perspetivou-se a PES como um período de formação, que possibilitou a conquista de uma maior autonomia e responsabilidade profissional. Deste modo, gerou-se um espaço para aprender a ensinar de forma criativa, eficaz e fundamentada, através do desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a inovação e transformação curricular, no sentido de melhorar a educação das crianças, dando resposta às exigências atuais da profissão docente. Importa destacar a pertinência da colaboração, neste caminho de aprendizagem, compreendida «como “instrumento para o desenvolvimento” e “processo de realização” pessoal e grupal alicerçado em “atitudes” de disponibilidade para interagir com outros, confiando nessa relação» (Alarcão & Canha, 2013, p. 12).

Assim, o presente relatório está organizado em três capítulos complementares, que pretendem traduzir o processo formativo desenvolvido durante o estágio de qualificação profissional.

O primeiro capítulo contempla a fundamentação e enquadramento teórico-legal geral e específico dos dois níveis de educação, que tornaram a prática educativa numa práxis pedagógica, uma ação fundamentada “em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15).

O segundo capítulo caracteriza reflexivamente a instituição educativa e os contextos específicos de intervenção em EPE e no 1.ºCEB. Concomitantemente, integra um subcapítulo que reflete as similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos e um outro respeitante às características da investigação-ação, metodologia implementada na prática, que permitiu o desenvolvimento de saberes de investigação que levaram à construção de um posicionamento e hábito reflexivo, competência fundamental para todos os agentes educativos.

Num diálogo entre saberes, interações e experiências vividas em contexto de estágio, edifica-se o terceiro capítulo. Com efeito, pretende-se com este elaborar uma descrição e análise crítica e reflexiva sobre as atividades desenvolvidas tanto em contexto de EPE como no 1.ºCEB, salientando-se as aprendizagens profissionais conseguidas, e o impacto das ações educativas no desenvolvimento global das crianças.

Por último, a reflexão final constitui um momento basilar do relatório de estágio, visto que espelha uma análise retrospectiva e global da prática educativa supervisionada e do seu contributo para a construção da identidade profissional da docente-estagiária, tendo em conta as competências pessoais e profissionais desenvolvidas.

Posto isto, e compreendendo que “não é apenas a prática, mas sim a prática reflectida que permite alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas acções, enquanto acções-em-investigação (Ribeiro, 1996 citado por Ribeiro, 2000), importa destacar o posicionamento reflexivo e indagador da docente-estagiária durante toda a construção do presente relatório de estágio.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Os saberes realizados nas práticas valem mais pela sua capacidade de servir de instrumentos para atingir os fins pretendidos por estas práticas que pelas suas atribuições de verdade científica”

(Lesne, citado por Altet, 2000, p. 182)

O presente capítulo explana os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática educativa desenvolvida durante o estágio profissionalizante na EPE e no 1.º CEB. Estes encaminharam a docente-estagiária a empenhar-se, de forma fundamentada e situada, na transformação educativa e social, atenuando a “quase esquizofrenia educativa [sentida] em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13). Compreende-se, assim, que constituíram um suporte essencial na intervenção pedagógica, contribuindo, deste modo, para a construção de um perfil profissional docente.

1. EDUCAÇÃO, UMA PROFISSÃO COMPLEXA

A educação constitui um direito de qualquer indivíduo e arroga um papel fundamental no seu desenvolvimento (Assembleia da República, 2005). Com efeito, e tendo em conta a Convenção sobre os Direitos da Criança, compreende-se a importância da educação, para que a mesma se possa desenvolver plena e continuamente, tornando-se, assim, num cidadão autónomo, emancipado e educado (Portugal, 2009), entendedor de valores, como “espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade” (UNICEF, 1990, p. 4). Consequentemente, terá o desejo de transformar a sociedade, trabalhando pelo “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as

guerras...” (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao, 1996, p. 11).

Na verdade, “a importância da educação escolar é um fenómeno típico do nosso século e a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial” (Formosinho, 2009, p. 37). Deste modo, o estado é, e sempre foi, o principal responsável pela democratização da educação e pela criação das condições necessárias para que esta – através da escola e de outras instituições formativas – contribua para a igualdade de oportunidades, potenciando o sucesso pessoal e formativo de cada indivíduo (Sampaio, 1973; GDCC, 2001; Assembleia da República, 2005).

Note-se que a escola se alterou muito e esta visão da escola como promotora de equidade social nem sempre esteve presente, pelo que, anteriormente à Revolução de Abril, era “uma instituição marcadamente elitista e seletiva, onde só o ensino primário era frequentado por todos” (Teodoro, 2006, p. 50). Porém, a Revolução de 1974 desencadeou a valorização da escola, vendo-a como “instância de democratização e de equidade social” (*idem*, p.50), sendo que se tornou necessário (re)pensar a política educativa em função das particularidades emergentes dos novos contextos políticos, económicos e sociais (*idem*). Todavia, a grande reforma educativa deu-se, apenas, posteriormente, aquando da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 (Nóvoa & Campos, 1991). Neste documento (DL n.º 46/86, de 14 de outubro) estipulou-se que qualquer pessoa tem o direito à educação e à cultura, que a democratização do ensino exige uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e que a pessoa é livre de aprender e de ensinar, sem quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (Pires, 1987).

Contudo, com o aumento da escolaridade obrigatória e a conseqüente intensificação da escola de massas, as instituições escolares tornaram-se mais diversificadas, a sua organização mais complexa e as qualificações, capacidades e empenho do corpo docente mais diferenciado. Por conseguinte, a junção da população estudantil numa só escola, no sentido de promover a perspetiva inclusiva e equitativa da educação, traduziu-se numa “heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projetos de vida” (Formosinho, 2009, p. 40). Assim, “por um lado, a criança está em risco numa sociedade que, em

parte, não a respeita; mas por outro lado, é nela que a sociedade deposita uma esperança de desenvolvimento e de progresso social” (Alarcão, 2009, p. 27), um dos grandes desafios para qualquer profissional de educação do século XXI, que tenha como perspectiva a transformação educativa e social.

Vivendo sob os efeitos da globalização, “a era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação” (Alarcão, 2001a, p. 9), conseqüentemente, passou-se de uma modernidade sólida – caracterizada pela durabilidade, estabilidade – para uma modernidade líquida, marcada pela imprevisibilidade, mutabilidade, complexidade, construções e desconstruções, na qual a ação é imediata e a curto prazo (Imbernón, 2010; Bauman, 2001, citado por Paim & Nodari, 2012).

Deste modo e perspectivando um horizonte focado no “binómio interativo escola-sociedade” (Alarcão, 2001a, p.13), visto que a segunda tem a responsabilidade de educar as crianças, compreende-se a necessidade sentida pela Escola de refletir acerca desta nova mundividência (Alarcão, 2009). Neste sentido, Morin (2007), afirma ser impensável que numa era global e multidimensional se invista numa educação fragmentada e unidimensional. Com efeito, Alarcão (2001a) apela pelo desenvolvimento de uma escola reflexiva, que por meio de uma constante introspeção, se confronta com a sua atividade e assume o verbo formar como a construção de um ambiente de aprendizagens exigente e estimulante, que potencie atitudes saudáveis e desenvolva capacidades individuais e competências necessárias à vida em sociedade. Assim sendo, os seus formandos tornam-se indivíduos com pensamento crítico, resilientes às adversidades e capazes de reagir à mudança e ao “risco que [caracteriza] uma sociedade em profunda transformação” (*idem*, p.12).

Nesta linha de pensamento, compreende-se que, no sentido de acompanhar as evoluções da sociedade, sejam requeridas, à criança, determinadas competências e conhecimentos que convirjam com as exigências da sociedade. No entanto, os agentes educativos devem, antes de mais, refletir acerca do interesse superior da criança (UNICEF, 1990), sendo conscientes das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem da mesma (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), explorando as suas potencialidades e origens, de modo, a torná-la consciente das suas raízes e do seu lugar no mundo (Delors, et al., 1996).

Assim, “[devem], para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo” (*idem*, p.41).

Com este horizonte, a docente-estagiária teve de mobilizar o quadro teórico relativo ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, para intervir e colaborar de forma fundamentada. Assim, verificou-se que, devido à globalização, a criança através da internet e do conhecimento em rede, tem acesso a uma imensidão de informação (Moran, 2000), pelo que os aparelhos digitais influenciaram significativamente a forma como se processa o desenvolvimento cognitivo. De facto, atualmente, torna-se fundamental promover uma aprendizagem associada a competências que auxiliam as crianças na compreensão, construção e análise da informação encontrada nas redes de conexão, potenciando o aprender a aprender, para que ela possa, também, participar na construção das redes de conhecimento (Downes, 2012; Martins, 2017).

Pretendendo dar resposta ao acima referido e consciente de que é na infância que a criança progride “nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento” (Portugal, 2009, p. 33), importa organizar a educação em contexto de EPE e do 1.ºCEB, com base nos quatro pilares da educação defendidos por Delors (1996), nomeadamente aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Apenas deste modo, poderá a criança desenvolver-se holisticamente, experienciando a educação formal como a rampa de lançamento para a aprendizagem ao longo da vida.

Todavia, tendo presente a perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), defensora da visão do desenvolvimento da criança como resultado das interações da mesma com os diferentes sistemas, entende-se que estas, quando ingressam em qualquer instituição de educação formal, se desenvolveram intelectualmente até então, pelo que se pode prever que detêm diferentes mentes, o que resulta em formas de pensar, comunicar, relacionar e aprender diferenciadas. Logo, e segundo Howard Gardner (2001), as crianças são capazes de “conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos” (*idem*, p.14), divergindo, apenas, na forma como estas se combinam e se desenvolvem. Importa referir, que mais tarde, o

psicólogo acima mencionado, acrescentou mais uma inteligência, nomeadamente a naturalista, que se associa aos indivíduos que são mais capazes de “identificar e classificar seres vivos e objectos naturais” (Silver, Strong, & Perini, 2010, p. 14).

Naturalmente, tendo esta conceção acerca da inteligência da criança, seria construtivo que o docente, enquanto promotor de aprendizagens curriculares significativas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), abordasse as diferentes áreas do saber de diferentes formas e desenvolvesse atividades diversificadas através de recursos e estratégias variadas (Silver, Strong, & Perini, 2010). Logo, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (Moran, 2000, p. 2), fomentando-se, assim, a investigação e partilha de diferentes perceções do mundo.

Posto isto, evidencia-se a forte responsabilidade do docente, na medida em que, como “facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender” (*idem*, p.2), “[tem] um papel crucial a desempenhar na preparação [das crianças] não só para que [estas] enfrentem o futuro com confiança, mas para que o construam com determinação e responsabilidade” (Delors, et al., 1996, p. 14). Com efeito, julga-se fundamental, tendo em conta o forte comprometimento que acarreta a profissão docente, o desenvolver de uma prática construída com base numa formação firme e consistente, no entanto “flexível, maleável para a necessária sincronização com a sua temporalidade e contexto vivenciado” (Manzke, 2016, p. 45), verificando-se, assim, a necessidade de desenvolver competências, tais como o “desempenho crítico, investigativo-reflexivo (...) a fim de [estar preparada] para a resolução dos inúmeros desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem” (Velho, Ferreira, Brito, & Rodrigues, 2016). Assim, com grupos cada vez mais complexos e multiculturais, é importante que o corpo docente se aproprie de ferramentas inovadoras e criativas para “hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación para todos” (Marcelo, 2011, citado por Oliveira & Moreira, 2014, p.13).

Com o desejo de construir circunstâncias de aprendizagem inovadoras, logo com a criança no centro da ação, importa, atualmente, ter uma forte capacidade criativa. Efetivamente, o docente, como “profissional reflexivo, [segundo] Schön, [deve ser] mais inovador e criativo, descobrindo problemas e saídas,

inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente” (1983, citado por Woods, 1995, pp.128-129). Construir, então, um processo de ensino e de aprendizagem edificado sobre a criatividade, envolve “imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento” (Woods, 1995, p. 132). De facto, “trata-se de um processo de humanização, multifacetado, de nível distinto e ligado à inteligência” (Marta, 2015, p. 136), que promove uma prática baseada na “adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação” (Woods, 1995, p. 132). Importa referir, ainda, que através de práticas criativas “os [docentes] e [as crianças] não estão encerrados nos seus papéis convencionais e as actividades escolares não estão isoladas em espaços e tempos compartimentados” (Elbaz, 1981, citado por Woods, 1995, p.133), desenvolvendo todos os atores da intervenção educativa globalmente (Radboud Teachers Academy, 2016-2021), o que será visível em diferentes ações educativas refletidas no capítulo III.

Tendo em conta as mudanças no mundo e a crescente adesão às novas tecnologias e aos ambientes digitais (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), entende-se a necessidade de os docentes, com o intuito de serem criativos e “[responderem] aos interesses das crianças que atualmente não dispensam as tecnologias digitais no seu dia a dia” (Flores & Ramos, 2016, p. 195), se “apropien de las nuevas tecnologías y utilicen todo el potencial que poseen no sólo para motivar a los alumnos sino para dirigirlos hacia un aprendizaje comprensivo y sólido” (Marcelo, 2011, citado por Oliveira & Moreira, 2014, p.13). No entanto, a tecnologia propriamente dita não assegura uma aprendizagem construtiva e sólida, pelo que são necessárias as questões metodológicas corretas, para que a criança não se torne apenas numa consumidora do acesso fácil e pouco crítico da informação (Flores & Ramos, 2016; Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, se o docente adotar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), “[incorporando-as] adequadamente nas atividades de aprendizagem (...), promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), vai conseguir “dar sentido à aprendizagem [e criar] emoção no processo de construção do conhecimento” (Flores & Ramos, 2016, p. 202).

Estas duas competências essenciais para o docente do século XXI foram desenvolvidas de forma transversal durante o estágio profissionalizante pelo

par pedagógico, tal como o trabalho colaborativo, que se considerou “como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, [privilegiando-se] a partilha de saberes e de experiências” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). De facto, a colaboração associada a “ideias positivas de interação e de convergência de esforços a favor de uma determinada realização” (Alarcão & Canha, 2013, p. 40) promove um “desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos [docentes] nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria” (Formosinho & Machado, 2009, p. 7).

Posto isto, compreende-se que a PES representou uma alavanca para a docente-estagiária encetar saberes teóricos e da práxis, saberes reflexivos e transformadores, tornando, deste modo a “prática como mero fazer” numa “prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 15), base de uma praxis pedagógica. Com efeito, a pedagogia, que se realiza entre “as ações, as teorias e as crenças” (p. 26), é dependente das experiências do quotidiano, dos saberes científicos e experimentais, mas também da sua ampliação e reflexão, reforçam os autores.

Os autores acrescentam, ainda, que esta “triangulação interativa e constantemente renovada” (p.26), pode ser concretizada em dois modos diferentes: transmissão ou participação. No decorrer do estágio profissionalizante considerou-se o modo, mais participativo, que se foca em todos os seus intervenientes, e na possibilidade de se envolverem no processo de ensino e de aprendizagem, co construindo a sua própria educação, recaindo, assim, no paradigma socio construtivista (*idem*).

Efetivamente, este paradigma defende a criança como “sujeito e não objeto da aprendizagem” (Yudina, 2009), logo como participante ativo da mesma (Kravtsova, 2009). Vigotsky – pioneiro deste quadro teórico – perspetivava a aprendizagem como um processo de “interpretações, transformações e construções” (Cobb, 1998, citado por Boiko & Zamberlan, 2001, p.51) individuais da criança, de carácter social, histórico e cultural (Boiko & Zamberlan, 2001). Assim sendo, o docente acarreta a função de mediador da educação espontânea da criança, responsável por organizar o ambiente social, que seja potenciador de diferentes aprendizagens, planificar variadas

“atividades colectivas com grupos de crianças e (...) interagir com as crianças envolvidas nessas actividades” (Kravtsova, 2009, p. 9). Importa, ainda, referir que o adulto deve ser consciente que a educação é, apenas, impactante no desenvolvimento infantil, se considerar não só as características psicológicas, como também os interesses e níveis de desenvolvimento real (NDR) da criança (*idem*; Oers, 2009), o que evidencia a importância da mediação do docente ser sempre de “caráter formativo e proposital” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 52).

Um outro conceito associado ao pressuposto teórico em questão é a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que evoluiu a conceção de Piaget (construtivismo), alertando o docente para a necessidade de não se “limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que [quer] é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (Vigotski, 2000). De facto, sendo que Vigotsky compreende a aprendizagem como “uma actividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores” (Oers, 2009, p. 16), torna-se imperativo adquirir um conhecimento aprofundado acerca do que a criança consegue fazer sozinha (NDR) e o que poderia atingir com o apoio adequado (ZDP), para que a transição de um nível para o outro, ou seja, o processo de internalização, seja bem-sucedida (Vigotski, 2000; Boiko & Zamberlan, 2001).

Tendo, então, a criança como participante ativo na sua aprendizagem, pessoa “que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27), importa criar itinerários e processos formativos diversificados “conducentes ao sucesso e realização de cada criança” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Por outras palavras, alterar e diferenciar as práticas educativas para crianças “com níveis de preparação e interesses diferentes, significa (...) maior conforto, empenho e interesse” (Tomlinson, 2008, p. 9) da parte das mesmas, visto que a educação “pronto a vestir – tamanho único não irá servir (...) a [crianças] com diferentes necessidades, mesmo que [estas] tenham a mesma idade cronológica” (*idem*, p.9). Neste sentido, o docente deve promover as potencialidades da criança, sem transpor a sua ZDP, para que esta não perca a vontade de aprender e não caia em frustração, potenciando-se, deste modo, a integração de todas as crianças (Nóvoa, 2002; Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003; Fernandes, 2011).

Posto isto, evidencia-se o posicionamento da docente-estagiária face à importância da observação, escuta e da negociação, “processos principais de uma pedagogia de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). Com efeito, os conceitos-chave supramencionados, que consistiram em alicerces da prática educativa desenvolvida no estágio profissionalizante, são fundamentais para “uma relação pedagógica que se pretende democrática” (Menezes, 2014, p. 64), para que, «à semelhança de Freinet, (...) “a vida na escola seja uma continuação da vida fora dela”, de forma a que as crianças que provêm de meios desfavorecidos não sejam penalizadas por esse motivo» (Ribeiro, 2016, p.80), proporcionando, deste modo, a vivência democrática em contextos facilitadores de aprendizagens significativas.

Nesta linha de pensamento, colaborando com a criança na “co-definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28), escutando-a e negociando com a mesma, promovem-se momentos de “interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del [niño, dando] lugar a significados reales o psicológicos” (Ausubel, 2002, p. 25). No entanto, sendo a estrutura cognitiva de cada criança única, todos os novos significados adquiridos serão, também, singulares, pelo que o docente deve “[identificar] ponderadamente e [respeitar] as diferenças culturais e pessoais das [crianças] (...), valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Efetivamente, “a escola para todos não é compatível com uma formação verdadeiramente estandardizada (...) só um currículo flexível permite realizar este desiderato” (Alarcão, 1999, p. 7). Sendo da responsabilidade do docente a sua elaboração (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), entende-se que os conhecimentos experimentais e específicos da profissão, como referem Flores, Peres e Escola (2011a), geram forças representativas que influenciam o currículo, que “constitui a essência daquilo com que trabalha” (Roldão, 1999a, p. 39). Assim, o docente, como mediador entre o saber e o currículo, tem um papel decisivo no modo como organiza o tempo, espaço e recursos, pelo que a gestão está diretamente relacionada com a sua identidade profissional, com a experiência de vida e história profissional (Roldão, 1999b; Flores, Peres, & Escola, 2011a). No entanto, é, ainda, o reflexo das exigências sociais e dos contextos organizacionais em mudança, pelo que “os saberes são recriados,

renovados e incentivados por uma dialéctica entre as disposições subjectivas do indivíduo e as condições subjectivas da situação (...) [portanto] as estruturas sociais influenciam as práticas dos indivíduos.” (Flores, Peres, & Escola, 2011a, p. 2712).

De facto, perspetivando o currículo como, “[de] forma simplificada, o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” (Roldão, 1999a, p. 41), importa que a sua construção seja centrada “nos interesses [da criança], em temas de actualidade social, na abordagem integradora do conhecimento ao serviço de problemas reais, na flexibilidade e abertura dos planos curriculares” (p.17). Neste sentido, favorecendo o desenvolvimento global, pleno e harmonioso da criança, cabe ao docente mobilizar “saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de [educação]” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), aquando do desenvolvimento curricular. De forma a privilegiar não só os “estilos de aprendizagem marcados pela proficiência (SP) e a compreensão (NP) (Hanson & Dewing, 1990) e [as] inteligências verbo-linguísticas e lógico-matemáticas (Armstrong, 1994), para que todas as crianças possam processar as aprendizagens “da forma como o fazem no mundo externo à escola [e jardim-de-infância]” (Silver, Strong, & Perini, 2010, p. 46). Assim, através da integração e articulação de saberes e conteúdos, desperta-se, na criança, a visão da realidade e da aprendizagem como algo multidimensional e nunca fragmentado (Morin, 2007).

Em concordância, verifica-se que a flexibilidade e a organização são, claramente, conceitos-chave na elaboração do currículo, que devem ser considerados de forma equilibrada. Deste modo, sendo flexível, o docente adapta-se “às diferenças individuais, [respeita] os diversos ritmos de aprendizagem, [integra] as diferenças locais e os contextos culturais [e] com a organização, (...) [gerem-se] as divergências, os tempos, os conteúdos, os custos [e estabelecem-se] os parâmetros fundamentais” (Moran, 2000, p. 1).

Na verdade, através da construção de um currículo flexível e transdisciplinar “a escola [e o jardim-de-infância fornecem] um horizonte mais amplo no qual [as crianças] (...) inscrevem as suas vidas” (Vasconcelos, 2007, p. 111), pelo que como “agente de mudança e factor de desenvolvimento” (Oliveira Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p.111) acarreta a responsabilidade de educar,

tanto no âmbito cognitivo e afetivo como, também, no comportamental (Campos, 1991), sendo “um potenciador de recursos, mas também (...) um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Oliveira Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p.111). Com esta conceção de escola e jardim-de-infância presente, evidencia-se importância das áreas de formação pessoal e social e de educação para a cidadania, pois, como primeira fonte de socialização pública (Sarmiento, 2006, citado por Vasconcelos, 2007) deve potenciar a “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33), trazendo para a sala, o que é a vida em sociedade (Dewey & Thelen, citado por Arends, 1995). Assim, estimulando as crianças para a realização de uma tarefa comum, potenciam-se competências, tais como a tomada de decisão, organização das tarefas a realizar, seleção própria de estratégias, o que torna evidente os benefícios desta metodologia para o processo de desenvolvimento das crianças (Arends, 1995, Santos & Matos, 2009, Vasconcelos, 2011).

Em concordância, entende-se que o docente deve não só desenvolver uma consciência crítica nos seus educandos, mas também que os incentive a praticar uma ação transformadora. No entanto, importa referir que esta ação não será verdadeiramente construída, se não for através das suas próprias experiências, pelo que o docente deve, “pelo exemplo quotidiano, mostrar [às crianças] como integra os valores no seu próprio comportamento, tanto na sala (...) como fora dela, tanto no modo como resolve os conflitos, pedagógicos ou outros” (Seiça, 2003, p. 45). De facto, sendo a educação um encontro entre pessoas (Bruner, 1986, citado por Vasconcelos, 1997), o docente contribuirá para o indivíduo em que a criança se tornará, pelos atos e não pelas palavras, seguindo o referido por Ferrière (1934, citado por Formosinho & Machado, 2009, p. 21), “cultiva o que tens de bom em ti. E cultiva-o para que eles – (...) [teus educandos] – encontrem em ti e em torno de ti, uma atmosfera, um ambiente, em que também floresça o que têm de melhor”.

Para além de observar, planificar e agir, como corrobora o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve utilizar as diferentes modalidades e áreas de aplicação da avaliação, como elemento regulador e promotor da qualidade do

ensino, da aprendizagem e da sua formação (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), sendo, então, “um meio [e] não um fim” (Estanqueiro, 2010, p. 83). De facto, perspectivando-se a educação como um processo e um percurso integrado e integrador, vivido em relação com os outros, compreende-se que uma avaliação sumativa, descontextualizada, experienciada pontualmente e, conseqüentemente, sob grande nervosismo e ansiedade, não acrescenta nada ao desenvolvimento da criança (Zabalza, 2000). Assim, para uma avaliação bem-sucedida, justa e não mecanizada, deve-se optar por uma de cariz formativo, que se edifica sobre a valoração dos procedimentos e estratégias utilizadas, com o intuito de avaliar e analisar criticamente a realidade (Zabalza, 2000; Alves & Machado, 2011). Apenas deste modo, o docente alcançará novos indicadores sobre a forma como encaminhar o processo acima referido ou repensar determinados pontos contraproducentes, melhorando sistematicamente a prática preconizada (Rodrigues, 1993; Zabalza, 2000). Convém, ainda, referir a existência de uma terceira modalidade de avaliação, nomeadamente de cariz diagnóstico, que pretende analisar os conhecimentos e aptidões que as crianças possuem para iniciar novos conhecimentos (Fernando, 2010; Dias, 2011). Com efeito, uma avaliação correta caracteriza-se por ser “contínua, global, integradora e individualizada” (Fernando, 2010, p. 114), não obstante, com funções e finalidades distintas, compreende-se que as modalidades de avaliação expostas não se contradigam, pelo contrário, funcionem como complementos umas das outras. De facto, por meio da conjugação das várias modalidades de avaliação, o docente consegue manter-se o mais fiel possível à realidade, tendo em conta o que a criança sabe e aprendeu (Villas Boas, 2006). Nesta linha de pensamento, a avaliação não deve ser panificada como “uma grande avaliação, mas sim (...) um conjunto de pequenas avaliações, que vão alimentando e reorientando os processos de mudança” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 11).

Posto isto, considera-se que educar é uma tarefa “complexa, dilemática, [assinalada] por experiências marcantes, que, quando explicitadas e em confronto com outras, são tão ou mais importantes para a construção da identidade [profissional] do que os contributos teóricos” (Oliveira & Moreira, 2014, p. 25), pois “aprendemos, refletindo sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (Estanqueiro, 2010, p. 10). De facto, os momentos de reflexão individual e em colaboração enriqueceram o processo formativo e constituíram uma dimensão importante na construção do ser

docente. Assim, confirmou-se o exposto por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), que defendem que “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p.99). A identidade profissional docente edifica-se, assim, sobre “as dinâmicas entre os intervenientes, os contextos e a contextualização do espaço e do tempo onde decorrem as interações” (Marta, 2015, p. 152), pelo que cada profissional apresenta “posturas e atitudes diversas, mas com um núcleo central comum: a relação pedagógica com as crianças” (*ibidem*).

Para além deste tronco comum, são, ainda, partes integrantes dois subcapítulos – Especificidades da Educação Pré-Escolar e Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico – uma vez que, apesar de serem níveis sucessivos do sistema educativo português, ostentam particularidades que importa realçar.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º), na qual se desenvolvem competências, conhecimentos, princípios, atitudes e valores “para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 10), ou seja, é a base do sucesso para a vida da criança. Sendo “complementar da acção educativa da família” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º), deve, em cooperação com a mesma e com a comunidade, trabalhar pelo desenvolvimento pleno e equilibrado da criança, para que esta se vá tornando num indivíduo “autónimo, livre e solidário” (*idem*).

Esta etapa da educação é ministrada pelo educador de infância em estabelecimentos próprios e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 3º). No entanto, é à família que compete, prioritariamente, a responsabilidade da educação dos seus familiares, pelo que a frequência desta etapa educativa não é obrigatória, porém é visível a sua crescente valorização no

sistema educativo, através da alteração da Lei nº85/2009, de 27 de agosto, que passa a determinar a universalidade da EPE para todas as crianças de quatro anos, em vez de cinco (Lei nº65/2015, de 3 de julho).

Enquanto promotora do desenvolvimento holístico da criança, a EPE tem como objetivos garantir o seu progresso pessoal, social, psicológico, cognitivo e motor, com o intuito de favorecer uma progressiva consciência do seu papel como membro de uma sociedade democrática alicerçada em valores de respeito, igualdade de oportunidades e cidadania. Cabe, ainda, à EPE preparar a criança para a vida e, neste sentido, para os níveis educativos consequentes, em particular no desenvolvimento da expressão e comunicação, do espírito crítico, da criatividade, do sentido estético e da compreensão do mundo através de aprendizagens significativas e diversificadas, oferecendo à criança estabilidade e segurança, no âmbito afetivo e emocional, mas também da saúde. A EPE tem, também, como objetivo a despistagem de possíveis inadaptações da criança, para que esta seja encaminhada da melhor forma, promovendo o seu sucesso (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Com efeito, o acima mencionado é considerado na organização das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), que integram princípios gerais de apoio ao educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática e conceção e desenvolvimento do respetivo currículo, tornando-se, assim, um documento orientador e flexível, sendo da total responsabilidade do educador a conceção e gestão do próprio currículo. Neste sentido, este deve desenhar o Projeto Curricular do Grupo (PCG), que consiste na definição das estratégias de realização e de desenvolvimento das OCEPE e do Projeto Curricular da Escola, adequando-o ao contexto em questão, tendo em consideração os seus interesses e necessidades. O docente deve, ainda, participar na elaboração deste último documento (Lopes da Silva et al., 2016; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Ao longo de todo o estágio, tanto o PCG como as OCEPE constituíram instrumentos fulcrais na planificação das atividades desenvolvidas, de forma a que se enquadrassem não só nos objetivos globais pedagógicos como também nas características específicas do grupo.

Importa referir que o educador deve ter sempre como referência o expresso na LBSE, na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e nas OCEPE, não obstante estes “são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 21), sendo estes considerados

instrumentos relevantes para contrariar a “imposição da pedagogia burocrática como ‘muro curricular’” (*idem*), vivida em alguns contextos educativos. Todavia, sendo a educação caracterizada pela sua complexidade, compreende-se que a pluralidade de modelos curriculares, contrariamente à adoção de apenas um, se torne mais capaz de dar resposta a esta, promovendo, também, a ponte entre teoria e prática (*idem*), já que “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (*idem*, p.16).

Deste modo, realçam-se três modelos curriculares – *High-Scope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna– que, em primeiro lugar, são os que correspondem melhor aos fins educativos e características da EPE e, em segundo, são os modelos com os quais a estagiária se identifica mais pelas suas particularidades.

Assim, o modelo curricular *High-Scope*, iniciado por David Weikart (1960), fundamenta-se por meio do paradigma desenvolvimentista, que coloca a criança no centro da sua ação educativa. Na verdade, a aprendizagem desta deve começar pelo aprendiz ativo através da sua experiência real e interação com materiais, objetos, eventos, locais, entre outros, também estes reais, em vez de partir de ocasiões artificiais e previamente preparadas. No entanto, a ação educativa desenrola-se sempre num contexto, cuja a respetiva preparação e organização compete ao educador, sustentado no seu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, ou seja, é da sua responsabilidade conceber espaços, materiais e experiências como fatores chave para o desenvolvimento holístico de cada criança em particular. Deste modo, é visível a sua proximidade com os princípios do socio construtivismo e da diferenciação pedagógica, alicerces essenciais na PES. Tendo como horizonte o máximo da autonomia intelectual da criança, compreende-se a necessidade de organizar o ambiente educativo, como potenciador desse mesmo objetivo, perspetivando a preparação da criança para a entrada no nível de ensino seguinte (Hohmann & Weikart, 2001; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Loris Malaguzzi, precursor do modelo curricular *Reggio Emilia*, defendia que a construção pedagógica do mesmo resultava não só de referenciais teóricos e culturais, mas também do conjunto de ideias, crenças e valores da comunidade daquela região. Assim, da multiplicidade de autores que contribuíram foram Piaget e Vigotsky que mais influenciaram a concretização deste modelo

(Edward, Gandini, & Forman, 2007). Com efeito, a criança é perspectivada como um ser competente, ativo, que constrói o seu próprio conhecimento, inserida numa rede de interações e relações que estabelece com o outro na escola, na família, na comunidade, atingindo, deste modo, um desenvolvimento global de qualidade (Oliveira-Formosinho et al., 2013). “A educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura” (*idem*, p.119), que se consegue a partir do diálogo e da exploração à volta de temáticas, que normalmente estão integradas em projetos comuns, ou seja, o sucesso desta pedagogia depende da colaboração entre os três protagonistas do processo educativo: as crianças, os professores e os pais. Compreende-se, então, que o adulto é assumido como um par, responsável por gerar um contexto educacional seguro, confortável, fiável e motivacional. Neste a criança desenvolve a sua curiosidade, as suas teorias e investigações, sabendo que pode recorrer ao adulto para a superação de qualquer dificuldade que sinta, atuando na ZDP (*idem*).

Também, o Movimento da Escola Moderna (MEM) compreende a criança como um ser com interesses e ritmos particulares e parte integrante da sociedade, pelo que valoriza uma relação de cooperação e de participação de todos os atores no processo educativo, contrariamente à antiga conceção da escola, uma instituição meramente instrutora e isolada da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2003; Folque, 2012). Neste sentido e baseado na pedagogia de Freinet, o modelo tem como objetivo preparar a criança para a sociedade atual, para que pela sua autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e reflexivo, bem como a sua proatividade, se torne num cidadão ativo, capaz de transformar a sociedade numa melhor. Note-se que o mencionado exige a criação de condições materiais, afetivas e sociais que encaminhem todas as crianças, não só para a apropriação de conhecimentos, mas também de valores morais, sociais e estéticos (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Elias, 1997; Folque, 2012).

Com efeito, são visíveis, nos modelos explanados, os vínculos aos referenciais socio construtivistas, já mencionados, especificamente pela centralidade da criança na ação educativa e pela valorização da sua participação. Paralelamente, verifica-se uma ligação à metodologia de trabalho de projeto, pelo contributo do outro e da própria criança no processo de aprendizagem, sendo co construtora do mesmo (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

A metodologia supramencionada demonstrou ser, verdadeiramente, benéfica para a PES. Caracteriza-se, então, como uma modalidade inovadora,

flexível e capaz de atender aos interesses que integram o mundo da criança (Kilpatrick, 2007; Gambôa, 2011) e simultaneamente de dar resposta “às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p. 49). Deste modo, através do trabalho de pesquisa e dos momentos de planificação e intervenção em prole da resolução da interrogação inicial – que é da curiosidade das crianças – promovem-se competências essenciais a uma sociedade do conhecimento, na medida em que incita a observar, a recorrer a técnicas e estratégias diversificadas, a refletir, a analisar e interpretar o mundo de forma global, potencia-se, também, o levantamento de hipóteses interpretativas e a produção de conhecimentos (Leite, Malpique, & Ribeiro dos Santos, 2001; Vasconcelos, 2011; Gambôa, 2011). Para além de que esta metodologia pedagógica tem, o trabalho de grupo, como base do processo de aprendizagem, sendo capaz de integrar todos e cada um, refletindo-se, assim, a valorização da diferenciação pedagógica presente na metodologia em questão. Importa, ainda, referir que o trabalho de projeto desenvolve na criança a sua capacidade de respeitar o outro, compreendendo-o como um par essencial e significativo no decurso da aprendizagem (Kilpatrick, 2007). Logo, torna-se evidente a sua ligação com a pedagogia de participação, conseqüente do seu cariz democrático e do reconhecimento do conflito e da negociação como motores do desenvolvimento da criança (Leite, Malpique, & Ribeiro dos Santos, 2001; Vasconcelos, 2011; Gambôa, 2011), pois através do confronto de diferentes vozes e perspetivas, vivido em todas as fases do trabalho de projeto, desenlaça-se a mediação e a partilha da construção de saberes, experiências e conhecimentos (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007).

É importante referir que o ambiente educativo constitui uma componente da EPE transversal a todos os modelos curriculares acima aprofundados e, também, aos documentos orientadores da prática educativa, nomeadamente as OCEPE. Este deve ser verdadeiramente um mediador entre a criança e a aprendizagem, pelo que se torna evidente a sua relevância e a razão de ser considerado –no modelo *Reggio Emilia*– o *terceiro educador* (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/ 2011).

Por meio da práxis vivida neste período de estágio compreendeu-se que para tornar a sala de atividades e o jardim-de-infância propriamente dito num espaço pedagógico é necessário que se tenha em consideração determinados critérios. Com efeito, este deve ser aberto e respeitar os interesses e especificidades

personais, sociais, culturais e cognitivas da criança, integrando, deste modo, a diversidade presente no grupo. Acima de tudo, convém compreender que a estruturação do espaço não pode ser permanente, pois as diferentes áreas de interesse com materiais próprios “são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28), que devem acompanhar o desenvolvimento das crianças, das atividades, dos vários projetos, sendo importante incluir materiais produzidos pelo grupo. No entanto, é necessário que a seu cariz flexível seja conhecido da criança, para que a mesma desenvolva a sua autonomia e colaboração em momentos de aprender e de brincar (*idem*). De facto, é necessário que as áreas tenham os materiais indicados, em quantidades certas e que reflitam a vida das famílias das crianças, para que permitam uma variedade de atividades e brincadeiras próximas das mesmas. Convém que sejam acessíveis a todas as crianças para que estas possam concretizar o ciclo “encontra-usa-arruma” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 217), promovendo a sua independência e autonomia. Em conjunto o espaço e os materiais contribuem para a diferenciação pedagógica, pois oferecem uma multiplicidade de oportunidades à criança para se desenvolver (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O educador deve, ainda, desenvolver uma rotina diária consistente, mas com uma estrutura flexível e diversificada, fluindo naturalmente de uma experiência interessante para outra, com as quais a criança aprenda ativamente. Através de uma estrutura que nem é rígida, nem sem regras, a criança consegue compreendê-la e antecipá-la, tornando-se cada vez mais autónoma (*idem*; Hohmann & Weikart, 2001).

Relativamente ao grupo, este deve ser heterogéneo, pois devem conviver na mesma sala crianças com idades diferentes, visto que se desenvolvem através de um processo de aprendizagem que se baseia no uso das ferramentas intelectuais. Estas são providenciadas por meio da interação social com outras crianças com uma faixa etária distinta, sendo que estas já possuem um pouco mais de experiência e de uso das ferramentas. O conceito de ZDP, desenvolvido por Vygotsky, justifica, claramente, o argumento das salas de EPE beneficiarem da heterogeneidade a nível etário (Strandberg, 2009).

Neste sentido, compreende-se a razão das interações serem o meio central de concretização de uma pedagogia participativa na EPE. Tanto os pares, como os adultos, são mediadores do processo de aprendizagem, pelo que o educador

deve compreender a interdependência entre a criança e o contexto onde aprende. Deve, ainda, reconhecer a sua participação como fundamental para a aprendizagem. Deste modo, afirma-se que o processo de co construção do conhecimento só é possível através da mediação das interações pedagógicas, criança-criança e criança-adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Nesta linha de pensamento, a atividade educativa exige uma intencionalidade por parte do educador, que deriva dos processos de observação desencadeados, sistematicamente, por meio do seu pensamento crítico-reflexivo acerca das informações recolhidas. Para que tal se suceda com veracidade, o educador tem de ser capaz de se distanciar da sua intervenção para a avaliar, numa perspetiva formativa e de forma imparcial (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, destaca-se a importância da avaliação, no sentido de melhor diariamente as intervenções e, também, para se perceber o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo e de cada criança em específico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Não obstante, é importante ter consciência que avaliar uma criança, não pode ser apenas inventariar as suas capacidades de forma pontual e descontextualizada, pelo que “uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10) será mais precisa e fiel ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, centramo-nos no processo de desenvolvimento vivido pela criança. Deste modo, o docente, deve readequar as suas práticas, respeitando a evolução do grupo, as suas necessidades e interesses, sempre com o intuito de desenvolver todas as competências da criança (Estrela & Nóvoa, 1999; Lopes da Silva et al., 2016).

Sendo a EPE a primeira etapa do sistema educativo português é compreensível que se preconize o desenvolvimento de pontes de articulação entre esta e o 1.º CEB, etapa consequente. Assim, para prevenir incompatibilidades e frustrações face à nova etapa, é importante que, ambos os docentes, façam um esforço de continuidade e articulação curricular (Roldão, 1999b), cujo objetivo é a concretização sequencial de aprofundamento das aprendizagens anteriormente conquistadas. Neste sentido cria-se uma unidade de educação, que facilita o sucesso pessoal e escolar de cada criança (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, Circular n.º 17/DSDC/ DEPEB/2007; Oliveira-Formosinho, 2016). As pontes de articulação, acima referidas, podem ser no

âmbito do desenvolvimento de conhecimentos, competências ou atitudes, ou então, no que diz respeito à valorização, já durante o 1.º CEB, do processo de aprendizagem vivido na EPE (Circular n.º 17/DSDC/ DEPEB/2007). Também o Processo Individual da Criança – documento referencial de todo o processo de desenvolvimento da criança – pode facilitar a transição discutida, pois, sabendo que cada uma é diferente, relativamente aos seus interesses, necessidades, características, aprendizagens, contexto familiar, social e cultural, o professor que recebe o grupo no ano seguinte, poderá apoiar-se neste documento, de forma a aproximar as suas práticas à sua nova turma, desde o princípio do ano, indo, verdadeiramente, ao encontro da articulação curricular e da diferenciação pedagógica (*idem*).

3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB caracteriza-se pelo cariz universal, obrigatório e gratuito e acolhe crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, pelo que constitui a segunda etapa do sistema educativo português. Sendo, então, o ciclo sequente à EPE, tem a “função de completar, aprofundar e alargar” (p.45) o apreendido no ciclo de educação anterior (Pires, 1987) e é da responsabilidade de um só professor, que poderá ser coadjuvado em áreas específicas. Insere-se, no ensino básico, cuja estrutura agrega três ciclos sequenciais, o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, que antecedem e preparam a entrada para o ensino secundário (DL n.º 46/86, de 14 de agosto).

O ensino básico tem como objetivo garantir a formação global de todos os portugueses, conferindo-lhes a oportunidade para desenvolverem competências, conhecimentos, interesses, métodos e ferramentas de trabalho individual e grupal basilares para a sua realização pessoal, prosseguimento dos estudos e inserção na sociedade. Importa referir que esta finalidade deve ser desenvolvida e sedimentada sobre valores de solidariedade social, potenciando a integração de todos e sentimentos de pertença a uma sociedade, desenvolvendo a sua maturidade cívica e socio-afetiva, a sua autonomia e vontade em procurar sempre conhecimentos novos e atuais. Pretende-se, então,

no ensino básico, desenvolver a criança de forma equilibrada, interligando o saber com o saber-fazer, a teoria e a prática e a cultura escolar com a cultura do cotidiano, promovendo-se, deste modo, uma inter e transdisciplinaridade. É, ainda, nesta etapa que se diligencia a desenvoltura físico-motora e artística, valorizando as diferentes formas de expressão e a consciência nacional, sensibilizando, deste modo, para valores particulares da identidade, língua, história e cultura portuguesa. Por fim, o ensino básico tem como propósito gerar conjunturas de promoção do aproveitamento escolar e educativo a todos os alunos, inclusive às crianças e jovens com necessidades educativas específicas (NEE) e, também, de participação educativa colaborativa das famílias com este nível de ensino (LBSE; Pires, 1987). Em particular, o 1.ºCEB acarreta a responsabilidade de desenvolver “a linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, [as] noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/86, de 14 de agosto, artigo 8º), que se traduziu na definição de diferentes componentes do currículo, definidas na matriz curricular. Assim, o 1.ºCEB integra disciplinas de cariz obrigatório, como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões artísticas e físico-motoras, Apoio ao estudo e Oferta complementar. Importa mencionar, que as duas últimas, apesar de serem áreas não disciplinares, são, também, de frequência obrigatória, contrariamente às Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa, que são de caráter facultativo (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Com efeito, a matriz curricular remete, ainda, para a carga semanal mínima de cada uma das áreas disciplinares mencionadas e para a carga horária total, sendo que no caso específico do 1.º CEB estão programadas entre 25 a 27 horas semanais, das quais sete estão previstas para português e matemática e para as restantes são dedicadas apenas entre uma hora e meia a três (*idem*), evidenciando-se a predominância das inteligências verbo-linguísticas e lógico-matemáticas em relação às restantes.

Com o intuito de promover “a qualidade, [a] igualdade de oportunidades e [a] excelência das aprendizagens” (Marques, 1999, p. 71) no âmbito das componentes mencionadas, foi construído um plano de estudos, no qual estão expressos todos os “conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2º). Este foi concretizado em documentos oficiais específicos para cada componente. Os

programas curriculares estão divididos nas diferentes áreas disciplinares, descrevendo os objetivos e conteúdos de cada uma delas. Por sua vez, as metas definem um conjunto de fins mais específicos que os alunos devem atingir, em cada ano de escolaridade. Deste modo, compreende-se a correspondência direta entre cada domínio e conteúdo –apresentado no primeiro documento– com os objetivos e descritores de desempenho –explícitos no segundo–, pelo que a sua utilização funciona de forma plenamente articulada, privilegiando os pontos essenciais de ambos (Beuscu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

No entanto, julga-se fundamental uma gestão e adequação do currículo – programa nacional – para atenuar determinadas divergências entre os saberes e habilidades exigidas por entidades exteriores à escola e os conhecimentos e interesses próximos das circunstâncias dos contextos próprios dos alunos, de maneira promover a “apropriação [pela criança] de competências, atitudes e saberes significativos, efectivos e actuates” (Roldão, 1999a, p. 65). De facto, com uma sociedade em permanente mudança e com criança a valorizar cada vez mais o aqui e o agora, é necessário ensinar os conteúdos de uma forma diferente da passada, compreendendo que estes por si só não são suficientemente impactantes no progresso infantil (Moran, 2000). Neste sentido e com a vontade de “desenvolver nos alunos capacidades que (...) sejam funcionais para eles não só em contextos [académicos], mas também (...) [na] sua vida [quotidiana]” (Pozo, 2003, p. 49), é necessário que o processo de ensino e de aprendizagem seja promotor da aquisição das matérias orientada para o desenvolvimento de competências que tornem possível o seu uso, transformando “a sala de aula (...) [numa] comunidade de investigação” (Moran, 2000, p. 1) e potenciando, assim, uma educação contextualizada e significativa para as crianças (Pozo, 2003).

Posto isto, e reforçando “a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de educação e ensino no que respeita à gestão (...) do currículo” (DL n.º 91/2013, de 10 de julho), são construídos Projetos Educativos de Agrupamento (PEA) que articulam diretrizes legais com as características socioeconómicas do contexto educativo. Este documento, por sua vez, é concretizado em diferentes Projetos Curriculares de Turma (PCT), que são da responsabilidade do professor e integram a caracterização específica e aprofundada do grupo em questão, que é tida como base para o delineamento de diferentes estratégias e percursos educativos indicados para o

desenvolvimento do currículo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), tendo sempre em conta os princípios, objetivos, projetos e iniciativas enunciadas no PEA.

Deste modo, evidencia-se a necessidade do professor de “analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fonte de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve” (Roldão, 1999a), para uma constante renovação de estratégias, estimulando assim a motivação da criança que “assume um papel central no processo de aprendizagem, enquanto impulsionadora para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido” (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998, citado por Veríssimo, 2013, p. 2).

Efetivamente, “para que os alunos possam aprender, a primeira coisa a conseguir é que queiram aprender, que tenham intenção de aprender” (Tapia, 2003, p. 117) e neste sentido a motivação desempenha um forte papel, que se encontra intrinsecamente ligada à curiosidade. De facto, a criança, através da última, sente-se movida a explorar e indagar “a novidade, o complexo, o inesperado, o ambíguo, o que varia, o que produz incertezas, o que encerra um problema ou apresenta uma interrogação” (*idem*, p. 117). Em concordância, realça-se a importância do docente, enquanto delineador das atividades significativas, considerar os diferentes momentos da atividade, em particular o primeiro, que constitui a etapa da motivação, pois o desconsiderar [desse] passo pode contribuir para que [as crianças] acreditem que o que se deve fazer é memorizar, em vez de compreender e aprender algo útil” (Tapia, 2003, p. 117) para a sua vida presente e futura.

Neste sentido, é fulcral que exista uma boa formação de professores, impulsionadores de um ensino de qualidade nos diferentes níveis educativos e aptos a utilizar estratégias e ferramentas diversificadas, no âmbito de um currículo inter e transdisciplinar (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio), que, por meio de sólidos saberes – científicos, didáticos e pedagógicos – criatividade, inovação e trabalho colaborativo (competências acima exploradas), consigam adequar os programas nacionais aos seus contextos locais, considerando a diferenciação pedagógica como um dos pilares da planificação, “no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares” (Marques, 1999, p. 72). Só assim será gerado um clima educativo, no qual todos se sentem parte integrante e integradora, “a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades relevantes [são] percebidos como (...) [objetivos]

fundamentais, (...) a auto-estima não [é] ameaçada, mas acrescentada, (...) os alunos não se [sentem] obrigados a estudar” (Tapia, 2003, p. 136), mas sim têm o desejo inerente de aprender.

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta a prática educativa desenvolvida ao longo do estágio profissionalizante – foco do capítulo III – tornou-se fundamental refletir acerca das potencialidades das TIC. Com efeito, como acima referido, os recursos digitais evidenciam-se, cada vez mais, como um importante instrumento na concretização das recentes políticas e orientações educativas, como também das exigências da sociedade atual, pois são fonte de uma forte atração de todas as faixas etárias (UNESCO, 2004). Deste modo, a sua inserção na ação educativa favorece a democratização do acesso à informação, permitindo, facilmente, um diálogo entre o indivíduo e o conhecimento, potenciando uma aprendizagem dinâmica e ativa, base do paradigma socio construtivista preconizado na PES. Em particular no 1.ºCEB, o aprendizado através das TIC, “principalmente quando (...) passa efetivamente para a mão dos alunos” (Flores & Ramos, 2016, p. 195), promove “a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência, além de [facilitar] um maior envolvimento a nível (...) da capacidade de trabalho” (Flores, Escola, & Peres, 2011, p. 406). Salienta-se, assim, a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem, por permitir a substituição, na educação, da “metáfora «transmissão», processo unilateral, por «transação», que é bilateral” (Barth, 1993, p. 87), centrando toda a aprendizagem no aluno que passa a construir o conhecimento de forma interativa (UNESCO, 2004).

“Assim, práticas inovadoras sustentáveis que recriam ambientes, desafiam a criatividade, não rompem com dinâmicas vigentes, mas reconstróem-nas prometendo satisfazer, envolver e cativar” (Flores & Ramos, 2016, p. 202). Neste sentido, o manual escolar, um instrumento muito presente no quotidiano do 1.ºCEB e que por vezes pode “ocupar o papel de guia e de conselheiro dos alunos” (Tormenta, 1996, p. 56), deve ser utilizado de forma criativa e inovadora. De facto, fazendo-se uma “aplicação crítica, uma (...) reorganização do processo de ensino-aprendizagem (...) que (...) não se restringe ao espaço de sala de aula” (*idem*, p.58), aliada, por exemplo, aos recursos tecnológicos, pode trazer “motivação que estimula, envolve, alegra e traz felicidade ao processo de ensino e de aprendizagem” (Flores & Ramos, 2016, p. 202). Todavia, esta

inovação passa «pela criatividade a todos os níveis, muito para além do uso puro e simples da reprografia, ou de técnicas audio-visuais, numa alternativa que ultrapasse totalmente a ilusão do carimbo “de acordo com os novos programas”» (Tormenta, 1996, p. 60).

Promovendo-se, deste modo, uma práxis de participação alicerçada na criatividade e inovação, importa refletir sobre diferentes modalidades de avaliação que preconizam, também, esse paradigma. Nesta linha de pensamento e em concordância com o exposto no ponto 1 do presente capítulo, considera-se que a avaliação “não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo” (Zabalza, 2000, p. 222). Com efeito, no 1.º CEB em particular, os processos de avaliação constituem um método sistemático, organizado e contextualizado (Dias, 2011) que, tanto pela avaliação interna (responsabilidade do corpo docente da própria escola) como externa (encargo dos organismos do Ministério da Educação) tem a finalidade de recolher informação sobre as aprendizagens, com o intuito de “informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo e certificar aprendizagens” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 23º). Importa referir, que são notáveis determinadas mudanças face à “articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino” (Fernandes, 2011, p. 137). De facto, analisando o Decreto-Lei acima referido, compreende-se que “a avaliação interfere em todas as dimensões do acto educativo (...) [e permite] fornecer, ao aluno e ao professor, as informações necessárias para que possam reformular a sua acção” (Fernando, 2010, p. 128).

No entanto, apesar das diretrizes legais indicarem a mencionada transformação, os diferentes estudos e recomendações, reveladores da melhoria significativa das aprendizagens associada a uma avaliação formativa, não foram suficientemente convincentes (Zabalza, 2000; Fernandes, 2011), pelo que “a avaliação que prevalece nas salas de aula está mais orientada para a classificação, certificação e seleção dos alunos do que para os ajudar a aprender” (Fernandes, 2011, p. 139). Constata-se, então, que tem sido “fácil de enunciar, mas (...) difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação

profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada *teia* de conhecimentos e capacidades” (*idem*, p.136), pelo que foi um dos pontos de esforço no decorrer da PES, que constituiu um momento de preparação, que implicou rigor teórico e prático e valorizou a papel e desafios do docente do século XXI (DL n.º 79/2014, de 14 de maio).

Conclui-se o presente capítulo, afirmando que «“construir” uma escola, acolhedora e humanizada, dependerá certamente da imaginação, empenhamento e qualidade humana de toda a equipa educativa e dos alunos que a frequentam» (Cortesão & Malafaia, 1993, p. 34), pelo que o docente deve sentir paixão pela sua profissão, para que se “[comprometa] e (...) [demonstre] entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho” (Day, 2006, citado por Estrela, 2010, p.58).

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

“To acquire knowledge, one must study; to acquire wisdom, one must observe.”

(Marilyn Vos Savant citada por Sandra Ford Walston, 2001, p.69)

Tendo presente a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico. Assim, a criança, desde o seu nascimento, integra e reestrutura o seu meio, gerando-se uma interação entre o indivíduo e os vários sistemas que o afetam direta ou indiretamente. Com efeito, a família, o estabelecimento de educação que integra e respetivo ambiente educativo, o seu meio social, como também as interações dos vários microssistemas nos quais se insere, particularmente as relações família-escola, criança-criança e criança-adulto, são exemplos de sistemas que devem ser considerados na observação da criança. De facto, conhecendo-a contextualizada nos sistemas, em que cresce e se desenvolve, torna-se possível adequar as experiências educativas às suas características específicas, perspetivando, deste modo, o processo educativo de forma integrada (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, e dada a importância da capacidade de observação e problematização do docente para uma intervenção no real de modo fundamentado (Estrela, 1994), este capítulo pretende caracterizar o centro de estágio, onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada, que se particulariza em dois pontos distintos, nos quais se especifica cada um dos contextos educativos – EPE e 1ºCEB –, tendo em conta o grupo, espaços, materiais, tempo e interações. Este subcapítulo integra, ainda, um terceiro ponto, que pretende refletir acerca das similitudes e contrastes observados nos dois contextos. Por último, o presente capítulo incorpora um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação, que constituiu um pilar basilar para o exercício de uma prática docente de sucesso.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

Neste mestrado foi proporcionada a oportunidade de realizar a PES relativa, tanto à EPE como ao 1.º CEB, na mesma instituição, o que permitiu a construção de um conhecimento mais aprofundado, contribuindo para uma visão abrangente da mesma. Assim, a PES ocorreu, em ambos os contextos, numa escola pertencente ao concelho de Matosinhos, distrito do Porto, nomeadamente no agrupamento de escolas de Matosinhos. Sendo o “agrupamento de escolas uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (DL n.º 75/2008 de 22 de abril, secção II, artigo 6.º), o agrupamento em questão era constituído pela escola em que teve lugar a PES, que incluía um Jardim de Infância (JI)/1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e outras três escolas com JI/1.º CEB. O agrupamento foi homologado no ano de 2004, mas, apenas, no ano letivo de 2007/2008 passou a incorporar o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2), revelando um contexto socioeconómico que demonstrava disparidades bastante notórias, com claros índices de debilidade económica e social, como pobreza, exclusão social e baixo nível de instrução. Por conseguinte, estavam presentes, nas vidas das crianças, fenómenos como desemprego, endividamento das famílias, insucesso e abandono escolar precoce, situações de risco (violência doméstica), problemas de saúde, situações de toxicodependência e alcoolismo. Note-se que existia uma alta percentagem de alunos que usufruíam da Ação Social Escolar (ASE) e que o agrupamento acolhia crianças da Casa Abrigo da Cruz Vermelha. Para além desta evidente desigualdade socioeconómica, estava presente uma enorme multiculturalidade (PEAM, 2013-2017).

Com efeito, sendo verificável a grande heterogeneidade de culturas e saberes e consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais, torna-se óbvia a dificuldade de promover o sucesso escolar em alguns estudantes – devido à falta de estabilidade familiar – e de encontrar soluções para esbater tais assimetrias. Deste modo, os princípios orientadores do agrupamento são, formação de cidadãos autónomos e responsáveis, provendo-os de valores capitais para a nossa sociedade e de competências basilares para um desempenho escolar e

social favorável, trabalhando por promover a igualdade de oportunidades através de uma oferta formativa variada e de qualidade, que assegure a diferença entre alunos (*idem*). Por conseguinte, a intervenção das escolas recaía sobre “áreas prioritárias como o insucesso, o absentismo e abandono escolar; a indisciplina e comportamentos; a intervenção na família e a autoavaliação e avaliação interna como forma de autorregulação das (...) ações” (*idem*, p.4).

Tendo em conta os recursos humanos do agrupamento, em todos os níveis educativos, os docentes pertenciam, maioritariamente, ao Quadro de Escola e tinham vários anos de serviço, conferindo-lhes “grande experiência pedagógica” (*idem*, p.8). Verificou-se a valorização da colaboração, já que existiam equipas educativas, coordenadas por um dos diretores de turma, no 1.ºCEB e por uma das educadoras, na EPE. Apesar da taxa de absentismo dos docentes não ser algo preocupante, caso houvesse alguma falha, as crianças do 1.ºciclo eram distribuídas pelas salas em funcionamento na própria escola e na EPE mantinham-se nas salas, acompanhadas pela assistente operacional. Importa referir que a díade adequava, sempre que possível, as suas práticas às crianças que integravam a sala do 2.ºB, na ausência do seu professor. O agrupamento beneficiava, ainda, do apoio de uma psicóloga do quadro e uma outra, contratada em regime parcial. A instituição contava, ainda, com o trabalho de uma professora responsável pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Em colaboração com a Câmara Municipal, desenvolviam-se os projetos “A Ler Vamos” e “Matiga – Matemática Amiga” que incidiam na intervenção precoce de promoção da leitura, escrita e competências matemáticas, implementando sessões semanais para potenciar a literacia e matemática com crianças da Educação Pré-escolar e, ainda, o acompanhamento de casos de risco ao longo dos dois primeiros anos do 1.º CEB. Em colaboração com a câmara, o agrupamento integrava o projeto, regime de fruta escolar, que distribuía frutas e hortícolas nas escolas, incitando práticas alimentares saudáveis (PEM, 2013).

Falando, em particular, da escola, na qual ocorreu a PES, esta era constituída por salas destinadas aos níveis de educação que integrava –EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos–, salas de TIC para o 3.º CEB, laboratórios de ciências e, ainda, uma unidade de apoio especializado de crianças com multideficiência. Para além destes, havia espaços comuns a todos os alunos, como o pavilhão desportivo, a biblioteca, o auditório, o polivalente, uma sala de convívio e a reprografia. No entanto, não se verificava o mesmo com o espaço exterior e o refeitório, pois as

crianças do EPE partilhavam estas áreas apenas com as do 1.º CEB e as do 2.º com as do 3.º CEB.

Os seguintes subcapítulos prendem-se com uma descrição específica acerca dos dois contextos educativos, que o par pedagógico integrou. Assim, inicialmente, será analisado o grupo do contexto de EPE e respetiva sala, seguindo-se da observação da turma do 2º ano do 1ºCEB e a sua sala de aula.

1.1. Caracterização do Contexto em Educação Pré-Escolar

O par pedagógico desenrolou a sua prática educativa em EPE na sala 4, constituída por 24 crianças, 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Sendo um grupo heterogéneo, também, a nível etário, a sala integrava cinco crianças com três anos, nove com quatro, outras nove com 5 e uma com seis. Das 24 crianças, 19 ingressaram neste Jardim de Infância, apenas, no presente ano, não obstante, somente duas demonstraram alguma relutância e dificuldade na adaptação e integração no grupo (PAG, 2016-2017). Todos, com a exceção de dois elementos, usufruíam do serviço de almoço e 17 do serviço de prolongamento de horário após as 15h30m, ficando na sala de atividades com a assistente operacional até as 17h30. O grupo, na globalidade frequentava, tanto as atividades de educação física (quarta-feira às 10h30), como as de expressão musical (quinta-feira às 9h30), que eram concretizadas por dois profissionais externos à escola e promovidas pela Câmara Municipal (PAG, 2016-2017).

Na sua maioria as crianças provinham de um meio socioeconómico e cultural médio baixo, sendo que 11 elementos do grupo recebiam ASE, em particular sete do escalão A e 4 do escalão B. A maioria do grupo vivia com os dois progenitores, sendo que um vivia apenas com o pai de dois em dois meses, devido à situação profissional deste. Existiam, ainda, dois elementos que não viviam com o pai, pois estes habitavam no estrangeiro (Angola e Inglaterra), pela mesma razão que o anterior. Por fim, a sala integrava uma outra criança que estava, juntamente com a sua família, fugida do seu pai e sob o acolhimento da Casa Abrigo da Cruz Vermelha, devido a acusações de violência doméstica. Todos

viviam nas proximidades e muitos deslocavam-se até à escola a pé. Estes dados apresentados revelaram-se importantes na medida em que influenciaram, significativamente, algumas atividades planificadas, mas também o desenvolvimento da criança, em particular na sua conceção de família, de comunidade e de sociedade (PAG, 2016-2017).

O grupo caracterizava-se como heterogéneo não só relativamente às faixas etárias, mas também ao nível da sua personalidade e desenvolvimento cognitivo, o que exigiu da díade uma gestão próxima das dificuldades, facilidades e interesses das crianças, tendo-se traduzido numa planificação coerente e coesa, implicando uma reflexão para a ação atenta aos pormenores e possíveis imprevistos. Tratava-se de um grupo assíduo, com exceção de um elemento, que faltava regularmente, sem aparente razão, pois os seus familiares perspetivavam o JI, como algo de importância secundária. Esta situação foi gerida com bastante sensibilidade pela educadora cooperante, que, em conversa com a família da criança, tentou, várias vezes, realçar a importância da EPE para o desenvolvimento integral da criança, no entanto, sendo este nível de educação de carácter facultativo e complementar a educação familiar, a decisão final era sempre da família. Em geral, os elementos do grupo não eram muito pontuais, particularmente duas crianças que, frequentemente, chegavam atrasadas, afetando o funcionamento das atividades a decorrer, todavia foi-se trabalhando este embaraço através de conversas informais com os familiares destas.

As crianças com quatro e cinco anos realizavam com autonomia as rotinas diárias, como por exemplo ir à casa de banho, despir os casacos, tirar os lanches das mochilas. No entanto, as mais novas – três anos –, ainda, necessitavam de alguma ajuda, naturalmente, considerando o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Concomitantemente, as crianças mais velhas, ajudavam os mais novos e mostravam-se responsáveis e orgulhosos dessas tarefas, não obstante, não se verificava como uma atitude da sua própria iniciativa, o que levou a díade a intervir nesse sentido, potenciando a responsabilidade pelos mais novos e espírito de união, visto que se verificava uma postura de desvalorização das capacidades dos elementos com idades mais prematuras.

Na hora do almoço, eram muitas as crianças que necessitavam de ajuda para comer e, apesar de já terem demonstrado serem capazes de o fazer autonomamente, muitas não avançavam sem o apoio do adulto, contrariamente a outras que não requisitavam o apoio da equipa educativa, mesmo que

necessitassem verdadeiramente de ajuda, insistindo para comerem sozinhas. Também durante a hora do almoço a díade trabalhou por intervir, explorando a autonomia da criança, valores democráticos e de vida em comunidade. A maioria das crianças demonstrava ter noção dos cuidados de higiene, como lavar as mãos antes das refeições, limpar o nariz e limpar-se depois das suas necessidades fisiológicas. No entanto, para realizar essas ações, algumas crianças de três anos, ainda, necessitavam do auxílio, não necessariamente de um adulto, sendo que alguns elementos do grupo mais velhos as ajudavam.

Depois de uma observação direta e focada, relativamente às necessidades que o grupo apresentava, estas associavam-se, primordialmente, à área de formação pessoal e social, visto que o respeito pelo outro e o seu trabalho, a cooperação, os valores democráticos e a incapacidade de lidar com o insucesso e frustração eram competências adquiridas de forma bastante débil e superficial pela maioria do grupo. Paralelamente, a área de expressão e comunicação, na qual se salienta o domínio da expressão e compreensão oral, principalmente, no que diz respeito à dicção e articulação, constituíram dificuldades. Importa referir que foram várias as crianças propostas para avaliação em terapia da fala e que o grupo integra duas crianças de nacionalidade estrangeira, sendo uma brasileira e outra nepalesa. Ambas as dificuldades foram exploradas em diferentes atividades criativas, inovadoras e articuladas com os interesses das crianças e diversas áreas do saber, que serão refletidas no seguinte capítulo.

Relativamente aos interesses, este grupo revelou motivação pelos jogos de tabuleiro, jogos de drama e jogos de expressão físico-motora, de atividades de artes plásticas, de literatura para a infância e que impliquem raciocínio lógico-matemático, descoberta ou investigação, sendo as suas áreas de interesse favoritas a das artes visuais, construções, casinha e jogos. Estas informações são cruciais para a compreensão da prática educativa desenvolvida.

Segundo o perfil específico do educador de infância, este é responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” que deve ser adequado aos interesses, necessidades e meio envolvente das crianças, para que seja concebido um ambiente favorável e facilitador do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens (DL nº241/2001 de 30 de agosto, Anexo nº1, secção II; Post & Hohmann, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, tornou-se fundamental, para uma prática educativa de sucesso, a caracterização do mesmo.

Quanto à organização do espaço, o foco presente será, apenas, nos locais em que este grupo de crianças esteve em contacto. Como estipulado pelo Despacho-Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto, a sala de atividades era ampla e tinha um espaço autónomo reservado para o arrumo do vestuário e objetos pessoais das crianças. Cada cabide estava identificado pelo nome e fotografia da respetiva criança e encontravam-se a uma altura alcançável para que as crianças, autonomamente, lhes conseguissem aceder. Apesar de integrar a sala, este encontrava-se separado por um armário embutido na parede, da sala de atividades propriamente dita, que por sua vez estava organizada em várias áreas de interesse. Este era um espaço atrativo, seguro, alegre e agradável para a criança, e respondia “às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28), possibilitando “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83-84). Estas encontravam-se convenientemente dispostas, permitindo a mobilização livre, e bem sinalizadas, tendo sido definido, através de diálogo e negociação em grupo, a quantidade de crianças que poderia estar em cada área, permitindo uma distribuição adequada pelos vários espaços, “por forma a assegurar que há oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipularem materiais – aspetos básicos do processo de aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 41).

Efetivamente, as áreas de interesse da sala de atividades eram a área da casinha, a área das construções, a área de grande grupo, a área dos jogos, a área das artes visuais, a área da garagem, a área do computador e a área da biblioteca, sendo que esta última era diminuta – apenas uma estante, integrada na área da casinha – e não muito dinamizada em atividades de jogo espontâneo, no entanto semanalmente o grupo deslocava-se à biblioteca da escola para ouvir uma história ou para explorar livremente livros. A sala tinha apenas um ponto de entrada e saída, que dava acesso ao interior do edifício em que se situava a sala, uma das paredes era na sua totalidade constituída por janelas e uma outra estava coberta por um revestimento, que permitia a afixação e exposição dos trabalhos elaborados pelo grupo, valorizando os mesmos.

É importante referir que “os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 160). Deste modo, o

educador deve seguir alguns critérios, aquando da seleção dos mesmos, tais como a variedade, a funcionalidade, a durabilidade, a segurança, o valor estético e o recurso a material de desperdício, para que estes estimulem a imaginação e concebam novas situações de jogo, de faz de conta e de aprender a aprender (Lopes da Silva et al., 2016). No âmbito dos materiais existentes nas diversas áreas de interesse, estes eram em quantidade suficiente tendo em conta o número de crianças e a maioria das áreas integrava materiais desafiantes, mas que traziam bem-estar, para que desenvolvessem identidades pessoais, relacionais e sociais, potenciasses a “exploração, manipulação, representação em contexto de comunicação com os pares e adultos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.29). No entanto, na área da biblioteca e da arte, os materiais não eram muito diversificados, sendo que na primeira se encontravam poucos livros e nem sempre promotores da vasta cultura de literatura infantil. Na segunda, principalmente no que diz respeito aos materiais para pintura em cavalete, estes não se situavam num local acessível às crianças, pelo que não potenciava o ciclo “escolha-uso-arrumação” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 176). Todavia, tendo em conta o Despacho n.º 10913/2015, compreende-se que o apoio financeiro aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública para aquisição de material didático não fosse suficiente para o enriquecimento devido das áreas referidas, pelo que a carência mencionada não era da responsabilidade da educadora cooperante.

Relativamente à organização e gestão do tempo e segundo as OCEPE, este “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a rotina diária do grupo da sala 4 começava às 9h, com o acolhimento, momento em que se cantava os bons dias, contavam-se as crianças e marcavam-se as presenças e o tempo. Este seguia-se de uma atividade orientada, que decorria até à hora do lanche da manhã. Depois havia um tempo, no qual se valorizava a brincadeira e exploração espontânea, que antecedia uma outra atividade orientada pela equipa educativa. Até às 11h45 o grupo deslocava-se ao espaço exterior, caso a meteorologia permitisse, depois reunia-se para a rotina de higiene e preparava-se para ir até ao refeitório para almoçar em simultâneo com outros grupos da EPE e 1ºCEB. Entre às 12h30 e às 13h30 o grupo juntava-se a outro, numa das salas da EPE, onde ficavam ambos com uma assistente operacional, normalmente, a ver desenhos animados. Depois às 13h30, a equipa

educativa reunia-os para a rotina de higiene, e levava-os até à sala de atividades para a concretização da Educação do silêncio/relaxamento. Este momento era extremamente valorizado pela educadora, pois considerava que uma criança relaxada, tranquila e feliz é uma criança mais predisposta a aprender, assim, só depois deste momento é que se iniciava a terceira atividade. Depois desta, o grupo tinha a oportunidade de jogar livremente pelas áreas e ainda de se deslocar, novamente, ao exterior até ao lanche da tarde. Estes ciclos temporais diários respeitavam sempre os diferentes ritmos das crianças e, convenientemente, incluíam momentos em grande e pequeno grupo e outros individuais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2001). Importa referir que a rotina apresentada não consistia numa sequência de acontecimentos sobre os quais os adultos tomavam todas as decisões, no entanto era educativa (*idem*), pois era intencionalmente planeada pela equipa educativa no início de cada mês (planificação mensal) e na quarta ou quinta anterior à semana em questão (planificação semanal), todavia esta última continha três momentos rígidos. O primeiro sucedia todas as terças-feiras de manhã, sendo que a psicóloga responsável pelos projetos da câmara recolhia seis elementos do grupo com cinco anos e um com seis, para concretizar as sessões. O segundo (quartas-feiras às 10h30), como referido consistia nas sessões de expressão motora e o terceiro nas de expressão musical (quintas-feiras às 9h30).

Face aos comportamentos sociais e às interações criança-criança e criança-adulto, a maioria das crianças demonstrou ser sempre interessada nas atividades realizadas e era muito participativa. No entanto, sobressaía um grupo de cinco, às vezes seis crianças, extremamente extrovertidas, que queriam sempre ser os primeiros a falar ou participar na atividade. Apesar de o seu envolvimento e entusiasmo serem indispensáveis para que se atribuísse significado às experiências e se construísse conhecimento e desejo para aprender a aprender (Oliveira-Formosinho, 2007), por vezes não conseguiam ser empáticos com os outros, percebendo que não podiam ser sempre eles os primeiros, o que levou a o par pedagógico a atuar nesse sentido. Com efeito, as crianças menos participativas eram incentivadas a contribuir e cooperar, motivando-as falar ou desenvolver a atividade em primeiro lugar. Mesmo tratando-se de crianças sociáveis, carinhosas e amigáveis, que procuravam constantemente os amigos e adultos para abraços e beijinhos, ainda eram

frequentes pequenos conflitos entre pares, principalmente do sexo masculino, que eram sempre resolvidos através da escuta e do diálogo. Importa referir que um dos elementos do grupo foi acompanhado por uma psicóloga, mas não foi sinalizado com um diagnóstico específico e, ainda, que dois outros foram observados por uma pedopsiquiatra, devido ou a comportamentos atípicos face aos pares e adultos (mesmo familiares) ou por distúrbios alimentares.

Era notável que as relações criança-adulto se caracterizavam como muito positivas e a educadora procurava sempre articular momentos de aprendizagem, de diálogo e partilha com situações lúdicas e humorosas, apreciadas por todos. De facto, o adulto assumia um papel muito importante na mediação de conflitos entre crianças, bem como no apoio de tentativas de negociação e resolução de conflitos (Lopes da Silva et al., 2016; Post & Hohmann, 2011), oferecendo às crianças as melhores condições de segurança, estabilidade, ação, experimentação e envolvimento afetiva para que se desenvolvessem saudavelmente e de forma holística. Deste modo, a educadora, gerando um ambiente afetivo, atividades criativas e estimulantes, possibilitou ao grupo a oportunidade de se exprimir, de comunicar, potenciando a sua autonomia e socialização. No âmbito de metodologias e estratégias utilizadas pela educadora cooperante, estas foram sempre extremamente diversificadas, promovendo um processo de ensino e de aprendizagem coerente e adequado.

1.2. Caracterização do Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Foi-nos dada a possibilidade de integrar uma turma do 2.ºano (2.ºB), constituída por 20 alunos, sendo doze do sexo masculino e os restantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Note-se que no início do ano letivo constava mais uma criança do sexo feminino na turma, que foi transferida, no final de outubro, para outra escola. Dos vinte alunos, apenas uma não frequentara o 1.ºano com os restantes elementos, pois encontrava-se a repetir o 2.ºano. Outros dois alunos, apesar de terem sido acompanhados pela professora titular de turma no passado ano letivo,

integraram a turma apenas num período mais avançado, pelo que foi necessário um acompanhamento mais próximo da equipa educativa.

No geral, tratava-se de um grupo oriundo de famílias de um nível socioeconómico médio, sendo que oito alunos recebiam ASE (seis do escalão A e três do escalão B). Os estudantes, maioritariamente, viviam com ambos os pais, o que não refletia, necessariamente, que todas as crianças vivessem em ambientes familiares estruturados, o que se foi observando ao longo da PES.

O grupo era heterogéneo, tendo em conta as suas personalidades e níveis de desenvolvimento das aprendizagens, havendo ritmos de trabalho dispares, cenário que exigiu da díade uma gestão próxima das dificuldades e facilidades dos alunos, tendo se refletido na planificação da diferenciação pedagógica, já no momento de reflexão para a ação. Frequentemente, aquando da realização de uma tarefa, algumas crianças não a concretizavam se não tivessem o apoio e reforço positivo do adulto, precisando deste ou não, contrariamente a outros que tomavam iniciativa e requisitavam apenas o apoio da equipa educativa, quando necessitassem verdadeiramente de ajuda.

Tendo em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças, grande parte do grupo adquiriu a técnica da leitura durante o precedente ano letivo, apesar desta, ainda, precisar de ser mais desenvolvida, o que levou o par pedagógico a elaborar um projeto de intervenção, motivando as crianças para a leitura, o que será foco de reflexão no capítulo III. Importa referir, ainda, que dois estudantes, de nacionalidade estrangeira, tendo um integrado a turma só no 2.º período do 1.º ano e a outra somente este ano, por ter ficado retida, não adquiriram as competências mínimas do 1.º ano de escolaridade, pelo que liam com bastante dificuldade. Embora, a maioria dos alunos fosse recetível à aprendizagem e demonstrasse curiosidade em, praticamente, todos os conteúdos propostos, verificou-se uma imaturidade na aprendizagem por parte de algumas crianças. Na verdade, os estudantes indicavam determinada falta de atenção e concentração nas tarefas, prejudicando a concretização das mesmas, resultando em aquisições de conhecimentos bastante débeis.

A turma incluía um aluno com NEE, nomeadamente com uma alteração cromossómica no gene ARX, pelo que possuía um Programa Educativo Individual (PEI), que contemplava adequações curriculares, processo de avaliação e apoio pedagógico personalizado. Este aluno beneficiava de apoio

educativo, no qual usufruía de terapia ocupacional e da fala, sendo retirado da sala de aula, para tal, todas as segundas, terças e quartas das 9h50 às 10h30.

Quanto aos projetos propostos pela câmara acima referidos, é de mencionar, que seis alunos foram sinalizados, no Jardim de Infância, tendo continuado a ter acompanhamento, durante o 1.ºCEB. No presente ano letivo foram sinalizados mais dois alunos com dificuldades de aprendizagem, pelo que integraram o projeto no primeiro período. Note-se que um deles foi diagnosticado, recentemente, com hiperatividade, estando ainda no processo de adequação da medicação. Existem, também, três alunos que se ausentavam da sala para frequentarem o apoio educativo. Por outro lado, estavam presentes, na turma, crianças que não apresentavam grandes dificuldades na aquisição de novos conteúdos, mas que necessitavam, tal como já referido, de uma atenção e reforço positivo constante, ou seja, crianças pouco autónomas. Por fim, a turma integrava, ainda, crianças que tinham grande facilidade na abordagem de novos conteúdos e que eram extremamente independentes.

No que diz respeito aos comportamentos sociais e às interações criança-criança e criança-adulto, a maioria das crianças era muito participativa com exceção de uma minoria que, pela sua timidez, o fazia com menor frequência, o que levou a o par pedagógico a estimular essas crianças a contribuir e a cooperar, dando-lhes a palavra em primeiro lugar, ou, então, atribuindo-lhes responsabilidades ou tarefas específicas. Mesmo tratando-se de crianças sociáveis e afáveis, ainda eram frequentes os desacatos entre alunos, principalmente durante os intervalos. Estes eram, sempre, geridos pela professora de forma bastante democrática, através da escuta das várias partes, tendo em consideração testemunhos de outras crianças, especialmente da delegada de turma, que, normalmente, era informada acerca dos desentendimentos que se sucediam. Não obstante de algumas atitudes imaturas naturais da idade, a maioria das crianças compreendia que havia alturas para tudo, aprender, conversar, partilhar, rir e brincar, considerando-se as relações entre adultos e crianças bastante positivas. Alguns alunos, ainda, demonstravam muita dificuldade em trabalhar a pares ou em grupos, sendo sempre muito centrados em si próprios e sem conseguir ter uma perspetiva correta de entreajuda, pelo que o trabalho colaborativo foi algo devidamente desenvolvido nas planificações da díade. Todavia, todos respeitavam e tinham gosto em ajudar o aluno com NEE, que à partida poderia ter mais dificuldades

de socializar com os colegas, circunstância que não se verificou. Importa referir que as crianças apresentavam uma grande necessidade de se exprimir verbalmente, tendo alguma dificuldade em manterem-se fiéis ao assunto abordado e em aguardar a sua vez para falar, pelo que as regras de sala de aula tiveram de ser recordadas, especialmente, aquando da explicação inicial de qualquer atividade.

No que concerne a postura dos alunos face à sala, estes respeitavam e preservavam os materiais, tendo a maioria adquirido esses hábitos, já durante o 1.º ano. Praticamente todos tinham o cuidado de manter a sua mesa arrumada e caso sujassem o seu lugar ou a sala, iam buscar os utensílios necessários para limpar, sem ser preciso avisar. Antes de irem para o recreio, era raro, algum deles não se preocupar em deitar fora o lixo do lanche, colocar a cadeira no lugar correto e arrumar a mesa. Visto que as regras da sala de aula nem sempre eram cumpridas, que os alunos nem sempre se respeitavam uns aos outros e que os ritmos de trabalho, por vezes, eram muito débeis, a professora adotou uma estratégia de autoavaliação e autorregulação, nomeadamente o quadro do comportamento. Esta foi iniciada em outubro e continuada durante todo ano, sendo utilizada em todos os finais de dia. Assim, todos os alunos tinham a oportunidade de apreciar a sua postura ao longo de todo o dia, e optar por colocar a sua estrela (estrela do sucesso) na cor que correspondia à sua avaliação. Tanto esta estratégia, como a da autoavaliação da leitura, indicou uma boa capacidade dos alunos de reconhecerem os seus méritos e deméritos, demonstrando um bom autoconhecimento (PAT 2016-2017).

Maior parte do grupo revelou-se já bastante autónomo e responsável, sendo estas competências trabalhadas através das tarefas diárias, como por exemplo o ajudante do dia, apagar o quadro, responsável pelo recreio, recados, limpeza, cantina. Estas tarefas eram realizadas diariamente e de forma rotativa, dando a oportunidade a todos os alunos de as realizarem, tornando-os participantes ativos nos espaços da escola, e contribuindo para a sua valorização perante os colegas, assim como para aumentar a sua autoestima (*idem*).

Para uma compreensão mais realista do quotidiano destas crianças, a mestrandia considera essencial refletir sobre o ambiente educativo. Este deve responder aos interesses e necessidades das crianças e do meio que as envolve, organizando-se como um ambiente favorável e facilitador do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens.

A organização do espaço deve refletir a ação pedagógica do professor, pelo que, apesar da sala de aula ser ampla, as mesas encontravam-se dispostas em três filas de 3 mesas duplas, mais duas mesas duplas na lateral esquerda, refletindo uma perspectiva de ensino bastante tradicional, em que o professor é o detentor de todo o conhecimento, e os alunos estão apenas prontos para absorver o conhecimento, reproduzindo aquilo que veem e ouvem. Deste modo, a disposição não era benéfica, na medida em que não propiciava partilha de saberes e cooperação entre a turma, para além de não permitir à professora nem aos restantes elementos do grupo uma visão ampla da turma. Paralelamente, dificultava a atenção das crianças, sobretudo para as que situavam nas laterais e na última fila. Com esta perspectiva, a disposição da sala foi frequentemente alterada, aquando de trabalhos colaborativos e investigações, e foi até sugerido, pelo par pedagógico, defendendo o paradigma socio construtivista, a alteração da organização das mesas para o formato de U, para que fosse garantida a partilha e comunicação entre todas as crianças. Todas as mesas tinham uma prateleira por baixo, que se destinava à arrumação do material que utilizavam diariamente (cadernos e livros). Em cima da mesa, cada um tinha um copo para colocar o seu material de escrita mais cola, tesoura e régua. Os restantes materiais encontravam-se etiquetados com os nomes dos alunos e guardados no armário da professora, fora do seu alcance, todavia, os alunos podiam, com a autorização de um adulto, ter acesso aos mesmos.

No que concerne os materiais e recursos da sala de aula, para além dos acima referidos, nos armários existiam materiais estruturados para a exploração de conteúdos matemáticos, jogos didáticos (utilizados pelo aluno com NEE) e um conjunto de livros para ser requisitado pela turma, que raramente era procurado. No fundo da sala existia uma banca com uma pia, à qual as crianças recorriam frequentemente e onde se encontravam os alimentos fornecidos pelo agrupamento, como pacotes de leite e peças de fruta.

Na sala, ao lado da porta, existiam ainda cabides identificados por etiquetas com fotografias das crianças, um caixote do lixo e uma ventoinha. A sala possuía ainda um quadro branco, um computador, sistema de som e um projetor. Estes recursos eram, recorrentemente, utilizados por parte da professora para a exploração de alguns exercícios, a correção de fichas de trabalho e/ou para a realização, em grande grupo, de fichas dos manuais que eram projetadas. Em torno de toda a sala estavam, também, expostos materiais construídos pelos

alunos, pela docente titular da turma ou pela díade, como por exemplo o quadro de aniversários, os números ordinais e as regras de sala de aula, quadro da tabuada dos dois. Estavam, ainda, afixados recursos oferecidos pelas editoras.

Relativamente à organização e gestão do tempo, o quotidiano dos alunos começava as 9h da manhã e terminava, normalmente, às 17h30. Durante o dia, as crianças tinham 4 blocos de aulas de duração diferente, espaçados por intervalos de meia hora ou de uma hora e meia, no caso de se tratar do intervalo de almoço. Assim, o primeiro tempo letivo sucedia entre as 9h e as 10h30 da manhã, havendo quase sempre tempo para lanchar nos últimos 15 minutos da aula. Às 11h dava-se início a mais um tempo letivo e, às 12h, as crianças dirigiam-se para a cantina. Às 13h30 os estudantes retomavam as salas, tendo, novamente intervalo às 15h30. Às 16h, iniciava-se a última aula do dia, que ocorria até às 17h30. Note-se, ainda, que todos os dias, exceto às terças e quintas, o último tempo da tarde, estava ao encargo dos diferentes professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) –expressão dramática, musical, atividade físico-motora e inglês– frequentadas pelas crianças da turma, exceto uma. No caso de quinta-feira estas decorriam no primeiro tempo da manhã. No final do dia letivo, as crianças que não frequentavam as Atividades de Tempos Livres (ATL) dirigiam-se para a entrada da escola, acompanhadas pela professora, e as restantes para as salas onde tinham lugar as ATL. Quanto ao horário das componentes curriculares, apesar de haver um previamente estabelecido, a professora cooperante não o seguia de forma rigorosa, tendo sempre em consideração os acontecimentos da aula e as necessidades e preocupações momentâneas dos estudantes. Esta flexibilidade foi bastante benéfica para o par pedagógico, aquando das construções das diferentes planificações de aulas e da articulação das áreas curriculares.

A caracterização dos contextos, onde decorreu a PES, e o período de observação inicial foram momentos imperativos para a construção de conhecimentos mais aprofundados sobre as instituições, bem como sobre as especificidades da EPE e do 1ºCEB. A reflexão sobre as necessidades, as situações, as potencialidades e interesses manifestados pelas crianças, tornaram-se um suporte essencial do processo de intervenção, com base na metodologia de investigação-ação que será ampliada no ponto 2 do presente capítulo.

1.3. Similitudes e Contrastes dos Dois Níveis de Educação

Após ter sido realizada a análise crítica de ambos os contextos, onde foi desenvolvida a PES, foi possível reconhecer algumas semelhanças e, também, determinadas diferenças que importam ser realçadas, tendo em conta o perfil duplo, para o qual a docente-estagiária se está a formar.

Tratando-se do mesmo estabelecimento educativo, ambos os grupos beneficiavam de instalações e recursos materiais recentes e em bom estado. No entanto, ambas as salas continham uma parede constituída por janelas de vidro a toda a altura, estando expostas à luz natural o dia todo, oferecendo às salas uma luminosidade saudável. Porém, o facto de as janelas serem basculantes e, por isso, não abrirem totalmente, dava origem a um ambiente quente, abafado e pouco arejado, principalmente durante a tarde, o que tornava as salas num lugar pouco propício a novas aprendizagens, sendo o comportamento das crianças, bem como as suas atitudes e posturas, obviamente, influenciadas pelo desconforto e mal-estar oriundos destas condições. Como acima referido, tanto a EPE como o 1.ºCEB partilhavam o mesmo espaço exterior, e sendo este “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29), foi alvo de uma observação direta. Nesta linha, este espaço era amplo e continha um parque infantil, permitindo à criança inúmeras atividades motoras num ambiente de ar livre. Apesar de poucos, tinha alguns espaços verdes, onde a criança pôde explorar materiais da natureza. Assim sendo, o interesse em contactar com esta área foi tido em conta nas planificações da díade, sendo que muitas das atividades realizadas pelo grupo puderam ser concretizadas no espaço exterior, permitindo “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (*idem*, p.29), principalmente em contexto de EPE.

De um modo global, em ambos os contextos, o trabalho colaborativo entre os diferentes docentes foi visível, principalmente em momentos de preparação de eventos comemorativos (magusto, dia de reis, dia do pai e da mãe), sentindo-se um clima pacífico, marcado pela amizade e entreajuda. Ademais, confirmou-se a presença de relações positivas com as crianças, sendo estas alicerçadas sobre respeito mútuo, partilha e afetividade, o que contribuiu para o bem-estar

da criança, mas também para que se sentisse respeitada, valorizada, tranquila, segura e acarinhada pelo adulto (Bertram & Pascal, 2009).

Reconheceu-se a rotina das crianças como um contraste entre os dois contextos, pois, apesar da planificação em ambos ser flexível, o 1.ºCEB tinha em conta a matriz curricular, pelo que se guiava por um horário estipulado no início do ano e, também, pelo toque da campainha da escola. Assim, estando sob influência de decisões externas ao grupo (provas de aferição, provas trimestrais realizadas por professores que não o titular de turma) o tempo que passavam na sala era destinado a aprendizagens muito tradicionais, sem espaço para a descoberta, a indagação e construção de conhecimento significativo, contrariamente à EPE que era ocupado por momentos de brincadeira espontânea, exploração livre e aprendizagens significativa com a verdadeira participação da criança. Deste modo, a díade optou por aproximar o 1.ºCEB com a EPE, fazendo prevalecer o paradigma socio construtivista e a práxis participativa, “de forma a [contornar] situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças” (Serra, 2004, p. 74).

A relação escola-família constituiu, também, um contraste entre ambos os contextos, sendo que na EPE foi, sempre que possível, estimulada, através de momentos planeados (visitas à escola, visitas ao exterior) ou por meio de trocas informais (orais ou escritas), que posteriormente eram alvo de conversa e partilha. Por oposição, no 1.ºCEB, a interação entre a professora cooperante e as famílias era quase inexistente. Na verdade, os EE não procuravam estabelecer contacto com a docente a não ser que considerassem estritamente necessário, devido à ocorrência de um problema com o seu filho ou então após as avaliações trimestrais. Esta interação foi valorizada na prática educativa da díade, “garantindo que todas as crianças [vissem] representados os contributos dos seus pais/famílias” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Depois de ter efetuado a caracterização dos dois contextos de estágio e do grupo de crianças, onde se desenvolveu a prática educativa, decorrente de um

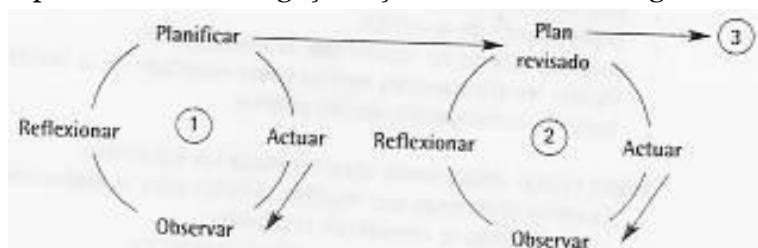
período de observação, torna-se pertinente descrever a metodologia que fundamentou a ação educativa, ou seja, a metodologia de investigação-ação.

O conceito de professor-investigador é uma noção que surge nos anos 30 na obra de John Dewey, no entanto Stenhouse (anos 60) desenvolve-a e afirma que “cada sala de aula é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975, p.142, citado por Day, 2001). Assim, atualmente, não se considera possível conceber um docente que não se questione sobre as suas escolhas e consequentes efeitos positivos, ou não, das suas práticas. Em concordância, é necessário formar para ser professor-investigador, aquele que é “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001b, p. 25), recorrendo à investigação (DL nº240/2001 de 30 de agosto; Day, 2001).

Neste sentido, a PES sustentou uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação (IA), que, segundo Elliott (1990), se pode definir como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Consequentemente, desenvolveu-se uma práxis crítica através de uma indagação autorreflexiva, participativa, sistemática, interpretativa e colaborativa, adotando métodos de investigação sobre a ação, que potenciam, verdadeiramente, a autoformação e a construção de saberes de cariz emancipatório. Assim, o ensino deixa de ser a simples capacidade de aplicar a teoria, transformando-se numa reflexão sobre a própria prática, que se torna contextualizada, informada e compreendida, refletindo-se numa ação social comprometida e transformadora (Kemmis & McTaggart, 1988 & Zuber-Skerritt, 1992 citado por Latorre, 2003). Na verdade, a IA permite o estabelecer de uma dialética entre teoria e prática, sendo que o prático se torna investigador e este se implica na prática, para que, juntamente com os discursos, seja reconstruída.

Segundo Dick (1999, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009) a IA pode ser caracterizada como um agregado de metodologias de investigação que incluem simultaneamente “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)” (p.360), com base num processo em espiral, que se reveza entre a ação e a reflexão crítica, centrado num problema. Esta última dá origem a uma nova planificação, aperfeiçoando as estratégias e efeitos interpretados, concebendo, assim, um plano revisto, que volta a ser foco de

reflexão, dando continuidade a este ciclo. Deste modo, e segundo Latorre (2003), o processo de investigação-ação sintetiza-se no seguinte esquema:



Legenda: Quadro 6. Espiral de ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2003).

Concebendo a IA como um processo reflexivo, surgem diferentes concepções de reflexão, deste modo e segundo Schön (1983, citado por Coutinho, et al., 2009) o docente deve exercer uma “prática reflexiva”, que é evidenciada pela sua “capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo” (*idem*, p. 358).

No que se refere à etapa da observação, segundo Albano Estrela (1994), esta é a base de atuação do docente, visto que a intervenção e avaliação são ações consequentes das etapas precedentes, nomeadamente a observação e problematização. Tendo, então, a observação um papel fundamental nesta metodologia, entende-se que seja a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (*idem*, p.29). Deste modo, a PES proporcionou um período de observação participante, naturalista e direta, que permitiu o acesso “às estratégias e metodologias (...) utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre [docente] e alunos” (Reis, 2011, p.12; Estrela, 1994). Importa sublinhar que a observação não se restringiu apenas ao período de observação direta, intencional e não participada (semanas iniciais da PES), tendo sido um processo que se desenvolveu ao longo de todo o estágio. Tendo em conta os instrumentos utilizou-se a observação sistemática, armada e contínua, recorrendo a registos escritos e fotográficos como diários de formação e grelha de observação previamente construída (Cf. Anexo 1). No entanto, convém realçar que, por vezes, existiram momentos nos quais o registo imediato não era propício, tornando-se, deste modo, observação indireta. Esta última, fez-se sentir, ainda, através das conversas informais mantidas com as orientadoras cooperantes e, aquando da recolha das informações dos documentos institucionais e dos alunos. Este processo de observação

possibilitou, ao par pedagógico, a recolha de informação que de outra forma se teria mantido desconhecida (Estrela, 1994). Com efeito, foi através da observação que se conseguiu caracterizar a situação educativa, “[aumentando] o conhecimento e a compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104), para a construção de planificações contextualizadas e a reflexão e avaliação das intervenções realizadas.

De acordo com Zabalza (2000, p. 47) planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”, sendo este – numa visão mais aprofundada – uma “previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48). De facto, tanto guiões de observação da prática educativa (Cf. Anexo 2 e 3) como grelhas de observação foram regularmente elaboradas, para que o desenvolvimento da planificação fosse bem sucedido e dêsse frutos no sentido de melhorar, constantemente, a ação educativa. O processo de planificação (Cf. Anexo 4 e 5) constituiu uma fase basilar na PES, tendo-se evoluído de forma gradual, para que o domínio desta competência essencial à execução da docência fosse progressivamente adquirida. Para todas as construções de planos de ação, o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais refletiram colaborativamente. Com efeito, a reflexão com as últimas facilitou a evolução do domínio desta competência, pois a sua experiência constituiu um mediador da planificação. Assim, por meio desta, de criatividade e de outros mediadores, tais como “livros de texto, materiais comerciais, guias curriculares e revistas” (Zabalza, 2000, p. 49), realizaram-se planificações significativas, articuladas e adequadas ao grupo e turma em questão, que serão dividamente exploradas no capítulo III.

Nesta linha de pensamento, foram construídas atividades baseadas nos interesses e necessidades das crianças, recolhidos através da observação. Importa referir que se manteve uma perspetiva flexível e dinâmica a todos os níveis: gestão do tempo, organização do grupo, participação das crianças, pois como afirmam vários autores citados por Zabalza (2000), a rigidez pode ser contraproducente, por “[deixar] pouca margem para a acomodação às características dos sujeitos (...) [e ser] menos sensível aos contributos [das crianças]” (p.55), contrariando a atitude socio construtivista preconizada.

Relativamente à etapa de ação, esta relaciona-se com a concretização das intenções educativas na ação propriamente dita. Não obstante, esta deve ser adaptada às propostas das crianças e imprevistos no seu decorrer. A esta fase da metodologia IA, associa-se a capacidade de lidar com as situações inesperadas e de articular o fio condutor pensado para a atividade com a espontaneidade das crianças, logo o docente deve dominar a capacidade de reflexão na ação, para que, de maneira criativa, tudo seja aproveitado para as aprendizagens significativas das crianças (Alarcão, 1996; Lopes da Silva et al., 2016).

Após a implementação da planificação (ação), surge um novo momento no processo cíclico e reflexivo da metodologia Investigação-Ação, nomeadamente a avaliação (observação), pelo que importa explorar as suas funções e potencialidades. Assim, a avaliação, aliada à observação, permite verificar se os objetivos propostos para uma determinada atividade foram alcançados ou não, tornando-se, deste modo, um instrumento regulador do processo educativo para promover o aperfeiçoamento das aprendizagens das crianças e da ação do docente (Zabalza, 2000). No decorrer da PES, procurou-se a intervenção das crianças no processo avaliativo das atividades realizadas, como por exemplo, na apreciação das suas produções. Estas informações eram recolhidas por meio de conversas informais e, posteriormente, registadas no diário de formação. Foram, ainda, no 1.º CEB, construídas “escalas de valoração”, isto é, grelhas de observação, para cada uma das atividades, que consistiam na valoração do grau (estimativa – não consegue; consegue com dificuldade; consegue; consegue com facilidade) em que a criança se encontrava. Deste modo, possibilitou-se uma avaliação formativa mais consistente e imparcial, através da mediação e valoração (Zabalza, 2000).

Sendo a reflexão essencial para a metodologia aqui abordada, torna-se pertinente explorar as três conceções por Schön (1987) desenvolvidas. Com efeito, associadas à implementação da planificação estão a reflexão na ação e a reflexão sobre ação. Ambas são, fundamentalmente, reativas, no entanto, a primeira refere-se à reflexão exercida sem interromper a própria ação –em simultâneo– com o intuito de a reestruturar e aperfeiçoar. Por outro lado, a segunda, remete para um período posterior à ação, num cenário tranquilo, no qual “se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31), que acaba por não ter qualquer influência direta na ação (Schön, 1987). Deste modo e segundo

Alarcão (1996), esta reflexão consiste numa reconstrução mental da ação, aquando de uma análise retrospectiva.

Ao longo de toda a PES surgiram, então, conversações colaborativas, que constituíram momentos de reflexão imperativos na formação da díade. De facto, os *feedbacks* fornecidos pelas supervisoras institucionais e pelas orientadoras cooperantes contribuíram para a evolução e desenvolvimento do perfil da docente-estagiária, como também para a aquisição de competências essenciais. Deste modo, implicaram-se sentimentos de partilha, confiança, segurança e valorização dos saberes e experiências de cada um, com o intuito de contribuir para uma prática educativa de sucesso (Alarcão & Canha, 2013).

Destes momentos reflexivos em grupo, decorreram as elaborações das cinco narrativas individuais. Estas são a concretização escrita da reflexão sobre a reflexão na ação, proposta, também, por Schön (1992), que consiste na reflexão sobre “o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (*idem*, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). Deste modo, a ação futura torna-se dependente desta “reflexão proativa” (*idem*, p.32), que é imperativa no progresso, no desenvolvimento e na construção da forma pessoal do profissional de conhecer (*idem*; Alarcão, 1996). Consequentemente, a reflexão é essencial para exercício, de forma profícua, da docência, para além de que constitui um dos momentos mais importantes da metodologia IA, por ser uma tarefa que se realiza ao longo de todo o processo (Day, 2001; Latorre, 2003). Este paradigma qualitativo proporciona, ainda, a formação de produtos de inovação através de uma reflexão individual e colaborativa sobre as práticas. Efetivamente, o trabalho em tríade (díade, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais) possibilitou uma auto e heteroavaliação que fomentou uma reflexão bastante mais aprofundada.

Em suma, através da adoção deste padrão, conseguiu-se, ao longo da formação inicial, compreender que através da procura de problemáticas reais do contexto educativo e do encontro de soluções a prática se desenvolveu ao serviço da mudança, da recriação e do fomento de oportunidades para as crianças crescerem mais pelo desenvolvimento e construção e menos pela reprodução social.

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

“O importante, na atual conjuntura, não é olhar para o que já se fez, mas estabelecer as metas do que ainda está para fazer.”

(Ruivo & Carrega, 2013, p. 11)

No presente capítulo pretende-se descrever, analisar e refletir sobre algumas das atividades desenvolvidas no contexto educativo na EPE e no 1.ºCEB, experiências que possibilitaram a apropriação de um quadro concetual e enquadrador, que fundamenta a construção do saber profissional para a ação docente. Assim, esta unidade curricular – eixo central da qualificação profissional para a docência – orienta-se para a promoção de momentos de formação, desenvolvendo as competências exigidas a um educador de infância e professor do 1.ºCEB, explícitas no DL 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, potenciando o saber, o saber-ser, o saber-fazer e o saber-transformar e, ainda, uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (DL n.º 79/2014, de 14 de maio). Concomitantemente, fortalece competências socioprofissionais e pessoais, sob o enfoque do princípio da aprendizagem ao longo da vida. De relevar que foi através da PES que os conhecimentos disciplinares se transformaram em “saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente quotidiana” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130).

Importa relembrar o referido no capítulo II, que durante todo o tempo de contacto com os contextos educativos, as fases da espiral de investigação-ação (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão) foram o suporte da formação profissional, potenciando-se o desenvolvimento de estratégias adequadas ao contexto e, ainda, a criação de técnicas, instrumentos e metodologias que permitiram a análise, reflexão e ação sobre a realidade educativa envolvente, pelo que se tornou possível o aperfeiçoamento gradual das intervenções. Deste modo, e segundo Estrela (1994), a primeira etapa – observação – constituiu um dos pilares da formação de professores, sendo essencial para a planificação e concretização das respetivas atividades. Com

efeito, foi prestada a devida atenção aos interesses, necessidades e ritmos diversificados de todas as crianças, por meio da escuta e da observação das mesmas, desenvolvendo planos de ação diferenciados “conducentes ao sucesso e realização” de todos (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º), “para que a maior parte [das crianças] consiga encontrar o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p. 35), elevando “ao máximo o seu nível de aprendizagem” (*idem*, p.31). Assim, alicerçada na diferenciação pedagógica, como referido no capítulo I, a prática educativa desenvolveu-se, valorizando a importância das aprendizagens significativas, da articulação curricular e do trabalho colaborativo. Deste modo, contribuiu-se para o desenvolvimento integral de cada criança, estimulando, sempre, a diversidade de aptidões das crianças (as «inteligências múltiplas», na expressão de Howard Gardner)” (Estanqueiro, 2010, p. 14).

No entanto, criar aprendizagens significativas para uma geração que vive para o aqui e o agora e, por conseguinte, se habitua à novidade, facilmente, ignorando-a, não constituiu tarefa simples para a docente-estagiária. Este quadro mostra a necessidade de mudanças na escola, se a motivação dos alunos e o melhoramento do seu desempenho for prioridade. Desafio ao qual se respondeu com inovação, recriação de modelos pedagógicos, de integração de recursos inovadores, digitais e interativos, Sentiu-se, então, a necessidade de desconstruir os modelos através dos quais se aprende, evocar a imaginação e a criatividade estratégica, selecionar e criar conteúdos e recursos dinâmicos e motivadores, procurando provocar em todas as crianças a vontade de aprender, visto que “a motivação facilita o sucesso” e “a conquista do sucesso reforça a motivação” (Estanqueiro, 2010, p. 11).

Os próximos subcapítulos espelham um esboço da ação educativa ao longo de todo o estágio profissionalizante, bem como a fundamentação das opções educativas sustentadas na base socio construtivista. As atividades aqui explanadas revelam um crescimento profissional durante a formação e a capacidade de se dar resposta aos desafios emergentes da prática educativa. Estas visam, também, divulgar a articulação transdisciplinar das diversas áreas do saber, como um processo que torna a ação significativa (Morgan, 1983). Pretende-se, assim, evidenciar os posicionamentos face à prática educativa e o processo identitário da docente-estagiária, ou seja, as práticas tornam-se o

espelho dos múltiplos saberes, sentidos e significados que contribuíram para a formação do *eu* profissional, que é indissociável do *eu* pessoal (Nóvoa, 1992).

1. Prática Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática Educativa Supervisionada é um momento privilegiado da formação, pois, através da colaboração, observação, análise e reflexão num contexto em concreto, desenvolveram-se habilidades, capacidades e experiências fundamentais para a docente-estagiária se tornar consciente da ação educativa que irá promover (Gonçalves, Sanches, & Martins, 2013). Neste sentido, no período de estágio em Educação Pré-Escolar, experienciou-se uma grande evolução em determinadas competências fundamentais a uma prática educativa positiva, inovadora e transformadora. Deste modo, o presente subcapítulo visa refletir acerca de determinadas atividades desenvolvidas e o respetivo impacto nos seus intervenientes.

A principal intenção educativa que caracterizou a prática desenvolvida passou pela promoção e aprofundamento dos saberes da criança, através de um conjunto variado de oportunidades de aprendizagem e da articulação das diferentes áreas, partindo do levantamento inicial dos conhecimentos prévios das crianças e mantendo sempre a vertente lúdica presente, por se compreender o brincar, como “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Deste modo, e no intuito de desenvolver uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14), partiu-se dos interesses das crianças e das suas intervenções para a planificação de todas as atividades, de forma a “ajuda[-las] a dar sentido às suas experiências de uma forma mais completa, mais profunda e mais precisa” (Katz & Chard, 1997, p. 43) Com efeito, realça-se um conjunto de atividades, no âmbito da temática dos animais, que articulou o conhecimento do mundo com outras áreas de saber. As diferentes práticas educativas foram planificadas de forma intencional e em colaboração, pelo que

se tornaram parte integrante e integradora de um projeto, desenvolvido no âmbito pessoal e social, para o qual se delinearão objetivos e prazos, que, mesmo com o caráter flexível da planificação presente, foram cumpridos (Kilpatrick, 2007). Tomando como exemplo, em primeiro lugar, o desenvolvimento de um jogo, em que as crianças tinham de mimicar um animal e, posteriormente, elaborar um PowerPoint com imagens sobre os animais domésticos e selvagens (Cf. Anexo 6). Na etapa do jogo dedicada à expressão dramática (Cf. Anexo 7) a criança teve de tomar consciência do espaço que iria ocupar com o seu corpo e ir aperfeiçoando a segurança e precisão dos seus gestos, para que o outro pudesse compreender a situação real e a expressão das suas ideias acerca do animal representado (Cuvelier, 1981; Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, gerou-se, num contexto lúdico, uma circunstância potenciadora do desenvolvimento da linguagem oral (comunicação verbal e não verbal), na qual emergiu a “consciência dos outros e de si mesmo” (Ribeiro, 2016, p. 64), tendo, ainda, possibilitado a construção de conhecimento acerca do meio físico e natural (Lopes da Silva et al., 2016; Rolla, 1992).

Ao longo da atividade observou-se uma progressiva evolução no que diz respeito à representação dos animais. Inicialmente, algumas crianças, aquando da sua vez de mimicar o animal, mostraram-se tímidas e pouco criativas, sendo que, à medida que foram experimentando e partilhando ideias e sugestões acerca de como representar, promoveu-se um ambiente seguro e de confiança e a integração de todas as crianças do grupo, facilitando-se, assim, a dinamização dos jogos dramáticos. Este impacto no desempenho da criança, traduz o referido por Sousa (2003, p.32) quando define a expressão dramática como estratégia educativa e meio de aprendizagem de cariz lúdico que “ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança”.

Tendo-se verificado que a curiosidade e predisposição para a investigação de novos conhecimentos era uma particularidade presente em todas as crianças do grupo, pelo que estas mostravam sempre vontade de participar em práticas que envolvessem a imaginação, a descoberta e o movimento, ainda relacionada com a temática de interesse, os animais, desenvolveram-se duas atividades, em particular “*Experiencia os Ambientes dos Animais*” (Cf. Anexo 8) e “*Exploradores por um dia*” (Cf. Anexo 8). Ambas tinham a intenção educativa de proporcionar à criança a vivência sensorial e a interação direta com o meio

natural, por ser através das mesmas que esta adquire novos conhecimentos, perspetivando, deste modo, a área do conhecimento do mundo, como fundamental para a transformação da criança num cidadão cientificamente mais culto, ativo e responsável na sociedade em que vive (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a primeira atividade consistia num jogo de adivinhação e de descoberta, como indica o nome, dos diferentes ambientes dos animais (Cf. Anexo 9). Assim, em primeiro lugar, a criança tinha de identificar o animal em questão, apenas com as informações dadas pelo resto do grupo. Posteriormente, de olhos vendados com o auxílio dos restantes sentidos, tinha de explorar livremente os três ambientes (terrestre – caixa com terra; aquático – bacia com água; aéreo – secador com ar frio), para indicar o ambiente, no qual o animal se integrava. Com efeito, sendo um jogo, as crianças mantiveram-se envolvidas e entusiasmadas em desempenhar as suas funções – fornecer as informações ou adivinhar o animal e o seu ambiente – sempre com prazer, estando, assim, mais predispostas à aprendizagem (Aguilar, 2001).

Uma necessidade verificada em grande parte do grupo associava-se à área da expressão e comunicação, na qual se salienta o domínio da expressão e comunicação oral, principalmente, no que diz respeito à dicção e articulação. Todavia, algumas crianças evidenciavam certa dificuldade em organizar o seu pensamento, para que conseguissem manter um fio condutor. Perspetivando esta dificuldade e tendo o conhecimento que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo (Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003), compreendeu-se que esta deveria ser desenvolvida regularmente e de forma diversificada, pelo que ao longo de toda a atividade potenciou-se a linguagem, não só como “instrumento de comunicação usado para partilhar [e] co-construir o conhecimento” (Folque, 2012, p. 67), mas, principalmente, como “instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento” (*idem*, p.67). Neste sentido, compreende-se que colocar questões, requerer que verbalizem o seu pensamento, auxilia as crianças a concentrarem-se e a serem bem conseguidas no desenvolvimento da tarefa (Zabalza, 1996; Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003). Ademais, os diferentes papéis das crianças, no presente jogo, exigiram, às crianças responsáveis por providenciar as informações corretas acerca do animal em questão, “uma

descentração necessária para estabelecer uma relação com o outro” (Ribeiro, 2016, p. 68), promovendo-se, assim, o falar como capacidade comunicacional.

Como supramencionado, esta atividade procurou possibilitar à criança o acesso ao conhecimento de forma contextualizada, agindo diretamente, através do corpo e das mãos (Cf. Anexo 9, figura 2), com os ambientes dos animais (Zabalza, 1996). A exploração é totalmente indissociável do ilimitado desejo da criança de conhecer e compreender o que a rodeia, pelo que devem ser criadas circunstâncias e um ambiente estimulante e propício para a criança satisfazer o seu impulso através da manipulação e observação da realidade, para que, progressivamente, vá generalizando e formalizando o seu conhecimento através dos seus mecanismos de simbolização (Zabalza, 1996). Deste modo, podendo ter contacto direto com a terra, a água e o ar, a criança desenvolveu os seus sentidos, o que promove uma rápida evolução do cérebro (Papalia, Olds, & Feldman, 1999), e sem os quais a inteligência e atividades intelectuais e abstratas são inúteis (Montessori, s/a).

Também, nesta linha de pensamento, foi planificada a segunda atividade acima referida, “Exploradores por um dia” (Cf. Anexo 10), que se desenvolveu por completo no espaço exterior, no qual a criança pôde circular, explorar e manipular, livremente, o ambiente natural e estimulante, sempre com um fio condutor e intencionalidade pedagógica, o que é fundamental para a criança quando se encontra motivada (Drew, Olds, & Olds, 1997). Concomitantemente, ao depararem-se com o cenário desconhecido, que aludia a uma escavação, onde estava a docente-estagiária a encarnar a personagem de um explorador (paleontólogo), criou-se um universo lúdico. Com efeito, a atividade estimulou as crianças para uma exploração numa dimensão imaginativa, mas sempre associada à realidade destas, através de determinados utensílios do quotidiano (pás, ancinhos, pincéis, escovas de dentes). Tanto a presença da exploradora, como, mais tarde, da jornalista, alargou o léxico das crianças, pois, contextualizadamente, foram apreendendo novos vocábulos associados às diferentes profissões, o que desenvolveu a sua linguagem oral (Zabalza, 1996; Folque, 2012). Foi, então, neste cenário que as crianças superaram o seu primeiro desafio – encontrar um animal na escavação – e onde tiveram a liberdade de aprender, unicamente, através das experiências físicas e sensoriais derivadas do contacto com a natureza (Taylor, 2013).

Após a descoberta dos animais, as crianças elaboraram o registo dos mesmos, pelo que tinham disponíveis vários materiais, como diferentes tipos de riscadores, folhas de diferentes cores e tamanhos, materiais reutilizáveis, panfletos, imagens, que se constituíram como materiais “determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 48) e potencializaram a sua capacidade de representação e recriação de animais. Este momento de análise e registo do seu animal foi exemplo do próprio processo criativo da criança, pois nenhuma das representações se traduziu na exata reprodução do animal, mas sim “[numa] reelaboração criativa das impressões vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas” (Vygotsky, 2012, p. 27) (MN: Este é o meu animal num dia de sol e eu).

Depois de afixados os registos no placard da escavação, cada criança pegou uma porção de massa de sal para poderem criar fósseis, tal como sugerido por um menino da sala (GM), enquanto a confecionava. Assim, considerando-se o desejo da criança, não como um ponto final, segundo John Dewey (1968, citado por Hohmann & Weikart, 2001), mas sim “uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade” (p.247), aumentou-se a sua autoconfiança e consciência de que são detentores de boas ideias e capazes de tomar decisões (*idem*). A riqueza desta atividade atingiu o seu auge na manipulação da massa e construção dos fósseis. Em primeiro lugar, pelo facto das atividades exploratórias e sensoriais, contrariarem, de forma eficaz, o quotidiano das crianças, que, atualmente, em casa, é passado à frente de uma televisão, de um tablet ou de um computador. Apesar da presença das novas tecnologias ser uma mais-valia no desenvolvimento da criança, a EPE deve ser responsável por criar circunstâncias de aprendizagem ativa, gerando o equilíbrio entre recursos digitais e materiais, que permitem o contacto direto com o mundo em redor da criança (Zabalza, 1996). Em segundo lugar, pela própria espontaneidade e criatividade das crianças, pois, apesar de conhecerem os fósseis e o seu aspeto, criaram-nos de variadas formas, o que originou uma grande diversidade de evidências do processo criativo da criança (Vygotsky, 2012). Tornaram-se, assim, evidentes as vantagens do acesso a diferentes materiais e, em particular, a massa de sal – recurso tridimensional -, pois é através deste que a criança se desenvolve, exponencialmente, no âmbito artístico e cognitivo (Hohmann & Weikart, 2001; Althouse, Johnson, & Mitchell,

2003). Importa referir que a exploração prévia e regular de matérias pastosas e moldáveis (plasticina, pasta de moldar, areia, terra) facilitou esta atividade criativa, que, segundo Leite e Malpique (1986), se pode comparar a garatuja, que tende a desenvolver-se numa ordem que se pode prever (desordenada, controlada e garatuja com nome), tal como a manipulação destes materiais. Esta evolução de um “pensamento quinestésico para o pensamento imaginativo” (Leite & Malpique, 1986, p. 121), refletiu-se em diversas crianças, aquando da criação dos fósseis (GM: Isto é um elefante-dinossauro e este furo, aqui, é para ele deitar água).

Com efeito, a presente prática educativa revelou a importância da arte no desenvolvimento criador da criança, capacidade fundamental para a nossa sociedade, logo constituiu uma das intenções educativas transversais à PES desenvolvida pelo par pedagógico.

Neste sentido, planificaram-se diferentes ações educativas promotoras da criatividade, por meio da disponibilização de materiais diversificados e estimulantes, que fossem ao encontro dos seus interesses e explorações prévias (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Hohmann & Weikart, 2001), tomando como exemplo a atividade “Arco-íris com padrões” (Cf. Anexo 6). Deste modo, aliando-se a matemática ao subdomínio das artes visuais e ao conhecimento do mundo, desenvolveu-se uma prática educativa, integrada no projeto “O arco-íris tem todas as cores do mundo”, que se prendia com a elaboração de um arco-íris, em que cada cor encerrava um padrão específico, escolhido por um grupo pequeno de 3 a 4 crianças (Cf. Anexo 11).

Destaca-se, na atividade supramencionada, a relevância da Área de Formação Pessoal e Social, pelo impacto que teve, durante e posteriormente, nas interações e posturas das crianças (Cf. Anexo 11, figura 2). Salientando-se a urgência do desenvolvimento desta área, devido ao seu cariz transversal, à sua preponderância no progresso de todas as outras áreas (Abreu, 1992; Lopes da Silva et al., 2016) e, sendo uma área na qual foram evidenciadas determinadas dificuldades, considera-se uma verdadeira conquista os progressos alcançados através desta prática educativa.

Desta forma, estando o grupo organizado em pequenas equipas e, tendo, todos os elementos, participado na decisão dos materiais e padrão a serem utilizados e na sua, conseguinte, realização, promoveram-se valores de negociação, colaboração, respeito mútuo, potenciando-se um clima

democrático baseado no diálogo, na partilha, na entreaajuda e na solidariedade, com o intuito de fomentar o sentimento de vida em comunidade (Ribeiro, 2016; Lopes da Silva et al., 2016). O respeito pelo outro foi desenvolvido não só entre as várias crianças do pequeno grupo, como também entre as diferentes equipas, por se tratar de um painel coletivo. Logo, a atividade foi ao encontro do defendido por Gambôa (2011), quando afirma que “conferindo-lhe liberdade na escolha e organização das suas atividades, [o jardim-de-infância] educa a criança a aprender, na partilha e confronto com outras experiências” (p.60).

Importa, ainda, mencionar que a organização do grupo em pequenas equipas foi prévia e conscientemente realizada pelo par pedagógico, com o objetivo de possibilitar, a todos os elementos do grupo, o acesso e a utilização dos materiais na realização dos padrões, bem como potenciar a interação e cooperação entre todos. Assim, neste espaço tranquilo e promotor da comunicação e do respeito, a criança pôde participar e atribuir significado à participação, auxiliando ou beneficiando do auxílio dos outros para se acomodar dos novos conhecimentos e ações, atuando na ZDP (Oers, 2009).

Na verdade, com a construção do painel coletivo, no qual cada grupo estava responsável por uma cor, conseguiu-se desenvolver a “crítica de ideias, não de pessoas” (Marujo & Neto, 2004, p. 160), promovendo-se o respeito pelas capacidades, produções e opiniões dos outros, o que não se verificava, frequentemente, (V: “Não pode ser ele, porque ele é pequeno e não sabe”; GM: “Não é ele, ele não é capaz!"). Portanto, percebendo a valorização da criança e o sentido de pertença a um grupo como contributos fundamentais para o desenvolvimento da identidade da criança (Ribeiro, 2016), optou-se por investir em ações educativas que potenciassessem a referida conceção.

Reflexo deste quadro teórico, planificou-se uma outra atividade, “Bem-Vinda Primavera” (Cf. Anexo 12), que se toma de seguida como exemplo, nomeadamente audição ativa do primeiro andamento do concerto “A Primavera” da obra de Antonio Vivaldi *As Quatro Estações*, elaborando um painel coletivo com a técnica de pintura, *dripping* (Cf. Anexo 13). A atividade começou, então, em grande grupo com uma breve contextualização da música que iriam escutar. Tomou-se por pertinente esta exploração, pois as obras musicais, segundo Amado (1999), encerram sempre uma impressão da personalidade, experiências e vida do compositor, pelo que será “melhor apreciada e compreendida se se conhecerem alguns aspetos da biografia do

autor” (*idem*, p.65). Depois, pediu-se às crianças que ouvissem com atenção o primeiro andamento de cada concerto, “A Primavera” e “O Inverno”, com o intuito de compreenderem qual o correspondente à estação em que se encontravam (Primavera) através dos diferentes ritmos, dinâmica e instrumentos da música. Durante a audição, começaram, quase de imediato, a simular que eram maestros a guiar os diferentes instrumentos com a vareta ou, então, que estavam a tocar determinados instrumentos, como piano, violino e flauta, o que traduziu o entusiasmo e gosto das crianças pela música (Cf. Anexo 13, figura 1).

Após a primeira audição da obra, colocou-se, novamente, a questão e pediu-se a todos que justificassem a sua resposta, relacionando as características da música com os sons da natureza associados às estações do ano em questão. Determinadas crianças demonstraram alguma dificuldade, neste momento, sendo necessário o auxílio dos outros e do par pedagógico, para se focarem no reconhecimento da música (N: Na primeira eu senti frio), porém muitos contribuíram com afirmações muito peculiares (LF: Esta parte parece o mar agitado pelo vento; V: Agora ouço o vento; LM: Ouço a chuva forte; H: Agora ouço borboletas e passarinhos a cantar; BC: Podem ser as folhas a abanar; N: São as flores a abrir;), ilustrativas da sua aptidão musical e conseguinte capacidade de reconhecer ou audiar a música (Gordon, 2005).

Apesar de não ser espectável, aquando da audição de uma obra em disco, o mesmo entusiasmo e concentração que traria a interpretação ao vivo, as novas tecnologias trouxeram o fácil acesso à enorme variedade da cultura musical (Gouveia, 2015). Neste sentido, sendo consciente dos impactos das atividades de expressão musical no desenvolvimento de várias áreas do cérebro e na sensibilidade e motivação da criança para o gosto e aprendizagem de novas obras e competências musicais, não há razão para que as sessões de audição musical não sejam sistemáticas, pelo que devem ser promovidas desde os primeiros anos de vida (Amado, 1999; Gordon, 2005; Graham, 2014).

Depois de explorada a obra de Vivaldi, recordou-se a história anteriormente lida – *O menino que detestava escovas de dentes* –, em particular as ações do Martim (protagonista) com a sua nova escova dos dentes (H: Ele pintava com a sua escova). Assim, partindo da intervenção da criança, propôs-se a segunda parte da atividade, nomeadamente a pintura, propriamente dita, do painel coletivo. Após terem sido exploradas as funções de um maestro e os movimentos

a realizar para cada ritmo com as escovas dos dentes velhas (material de desperdício utilizado para pintar), deu-se início à elaboração do painel coletivo com a técnica de pintura, *dripping*, seguindo as características da música (Cf. Anexo 13). O grupo foi dividido em pequenos grupos, tendo em conta as vontades particulares das crianças, reflexo da conceção teórica de que “o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 23). Com esta organização, as crianças foram explorando as potencialidades de associar a música à arte e, ao seu ritmo, puderam expressar os seus sentimentos face à música escutada. Ao ser tornada pública e concreta, através da elaboração do painel, a resposta emocional à música foi compreendida e, deste modo, todos conseguiram dar-lhe significado (Barnes, 2015). Na verdade, estando a criança exposta a duas formas artísticas, que exigiu o trabalho de mais sentidos, teve mais oportunidades de desenvolver o seu pensamento, visto que este vive “da sua possibilidade de expressão: pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento” (Leite & Malpique, 1984, p.16).

Refletindo acerca da supramencionada atividade, compreende-se a concordância com a conceção teórica que remete para uma educação global e pluridimensional (Delors, et al., 1996), pois integrou um projeto que explorou diversas áreas do saber e a sua génese, propriamente dita, incorpora a intenção educativa de, através da articulação de saberes, desenvolver holisticamente a criança. Tendo este quadro teórico como base da prática educativa, como exposto no capítulo I, a docente-estagiária planificou diferentes atividades, como por exemplo, a atividade “Quem levou os ovos da Páscoa” (Cf. Anexo 14), que se pretende, de seguida, analisar.

Deste modo, a atividade deu continuidade à temática explorada na semana anterior, nomeadamente a páscoa. Em momentos de partilha compreendeu-se que a tradição cultural da caça ao ovo, era algo realizado por muitos e que era, claramente, um interesse do grupo (N, quando estava a construir os ovos da páscoa, disse: podíamos fazer uma caça aos ovos). Neste sentido, perspetivando a importância de valorizar e dar seguimento às participações das crianças, para que o grupo sinta a ação educativa como sua e assuma responsabilidade pela mesma (Kilpatrick, 1971 citado por Gambôa, 2011), optou-se por se organizar uma caça aos ovos construídos pelo grupo (Cf. Anexo 15). No entanto, partindo de um processo sistemático de observação do grupo, compreendeu-se que a

maioria deste demonstrava, através do jogo simbólico, uma enorme afinidade por profissões como polícias (profissão explorada em atividades prévias) (Cf. Anexo 16), detetives e investigadores, o que levou o par pedagógico a repensar a tradicional caça ao ovo, aproximando-a desse interesse.

Deste modo, a atividade começou com o momento em que as crianças – em grande grupo – se depararam com o desaparecimento dos seus ovos e com um envelope, direcionado aos mesmos, deixado por alguém desconhecido. Este pretendia desafiar o grupo a pensar e agir como detetives, de modo a descobrirem quem levava os ovos e onde os deixara, investigação transversal a toda a atividade. Tendo a criança de encarnar a personagem de um detetive, esta, em interação consigo mesma e com os outros, explorou conceitos ligados a esta profissão, fomentou a descoberta de si e do outro, promovendo o conhecimento sobre o meio envolvente, potenciando a sua criatividade e capacidade de representação (Lopes da Silva et al., 2016). Este cariz investigativo da atividade desenvolveu, ainda, a atitude científica nas crianças, pois tiveram a “oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade” (p.89), que posteriormente, foram verificadas através de diferentes processos, desenvolvendo o raciocínio e a capacidade de o demonstrar (National Council of Teachers of Mathematics, 2008; Idem).

Assim sendo, foi criado um contexto social, cultural e matematicamente significativo, para que as crianças pudessem desenvolver, também, um conjunto de processos gerais transversais à abordagem da matemática, tais como a classificação, a seriação, o raciocínio e a resolução de problemas (Basté, s/a & Lopes da Silva et al., 2016). Este último “constitui um marco de toda a atividade matemática e uma via fundamental para o desenvolvimento do conhecimento matemático” (NCTM, 2008, p. 134), reconhecendo a sua predisposição inata para resolver problemas, devem ser geradas, desde os primeiros anos, circunstâncias para a criança desenvolver a curiosidade, inteligência e flexibilidade, quando em confronto com uma situação desconhecida. Logo, durante a atividade a criança foi encorajada a aumentar o seu leque de estratégias na resolução de problemas e a “[analisar] e [refletir] sobre as suas próprias ideias” (*idem*, p.132).

Nesta linha de pensamento, depois de receberem a carta, o grupo foi interpelado por uma chamada do porteiro da noite, que restringiu o universo de

suspeitos a um coelho da páscoa, uma galinha, a professora Margarida (supervisora institucional) e a educadora Rosário (educadora cooperante), levando-o a questionar as suspeitas presentes e, posteriormente, circular pela sala de atividades à procura de provas, que denunciasses o verdadeiro culpado. Apesar de estar planeada esta ordem de acontecimentos, várias crianças, depois de interrogarem as duas docentes, levantaram-se, aproximando-se das fotografias dos quatro suspeitos, para argumentarem, explicarem e justificarem o seu raciocínio (*idem*) – RS: Calma, a professora Rosário e a professora Margarida não podem ser, porque estavam na rua (apontando para o fundo de cada imagem) e a galinha também não, porque não tem mãos para levar os ovos, por isso foi o coelho (Cf. Anexo 15, figura 1). Esta primeira partilha despertou o desejo, em vários elementos do grupo, de se levantarem e irem apresentar a sua opinião, momento muito rico, provocado pela espontaneidade da criança, que desenvolveu determinadas necessidades do grupo, como a linguagem oral e o respeito pelos seus pares, sempre num ambiente seguro e de colaboração (Hohmann & Weikart, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Após já terem sido levantadas algumas conjecturas sobre o possível culpado, uma menina de 5 anos (BC) afirmou que tinha de ser o coelho, pois estava um pedaço de cenoura na área da garagem (área relativamente próxima da área de grande grupo). Deste modo, iniciou-se a recolha de provas pela sala de atividades, as crianças circularam com entusiasmo pelas várias áreas e foram indicando sempre o que observavam, muitas vezes dirigiam-se a outras crianças e até mesmo ao adulto, mostrando o que tinha descoberto, de forma a inclui-los na sua investigação, esta etapa da atividade foi muito positiva para a construção do espírito de grupo, que potencia a “pertença digna e desejada [a um grupo] e espaço de relação” (Marujo & Neto, 2004, p. 56). As crianças, foram observando e explorando cada prova (cenoura, pelo e pegadas), dando-lhe o seu próprio significado, fazendo associações com a sua experiência pessoal e com os seus conhecimentos prévios, aprofundando a sua curiosidade em diferentes níveis: “perceptivo e sensorial, motor, tátil e experiencial” (Zabalza, 1992, p. 126). Durante a recolha de provas surgiu um exercício de classificação e seriação muito profícuo, nomeadamente a comparação entre os pés das duas suspeitas presentes na sala e a pegada marcada no chão. Aqui as crianças não só observaram o formato dos dois elementos de comparação, como também os diferentes tamanhos. Importa referir que algumas crianças foram, ainda, com o

seu próprio pé comparar com a pegada, estabelecendo uma verdadeira relação com a investigação (Cf. Anexo 15, figura 4).

Ao terem reunido várias provas que incriminavam o coelho da páscoa, começaram a afirmar, convictamente, que era ele o culpado. Assim sendo, iniciou-se uma nova etapa da investigação, nomeadamente a descoberta do paradeiro dos ovos, que foi conseguida por meio de pistas e desafios lançados às crianças por um coelho da páscoa virtual (*Voki*). Convém referir que a introdução das TIC na prática educativa advém de um interesse demonstrado por vários, tanto pela procura da área do computador, como também, pelo entusiasmo revelado em atividades prévias propostas pelo par pedagógico, como a leitura de *QR Codes* num jogo de exploração de profissões. Associado a este interesse, está a crença pedagógica, que considera a forte presença de recursos tecnológicos na sociedade atual e a sua contribuição para a autonomia e independência da criança, que a coloca no lugar de protagonista da sua aprendizagem (Viseu & Morgado, 2011), o que é crucial para o seu desenvolvimento, tendo em conta um horizonte socio construtivista. Com efeito, o caráter lúdico que favorece o envolvimento da criança na resolução de problemas, foi potenciado pela interatividade do computador (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, as crianças envolveram-se numa comunicação com o *Voki* (Cf. Anexo 15, figura 5), transformando, mentalmente, uma comunicação unidirecional – sem *feedback* e influência da criança na entidade artificial – numa bidirecional, gerando-se um fenómeno de presença que “envolve respostas contínuas, em tempo real, dos sistemas afetivo, cognitivo e sensorial do ser humano aos objetos e entidades presentes num dado ambiente” (Gonçalves, 2006, p. 79). Na verdade, este fenómeno associado à concretização dos diferentes desafios promoveu o desenvolvimento holístico de cada criança, integrando, assim, os quatro pilares da educação, explorados por Delors (1996).

Relativamente aos desafios propostos pelo coelho da páscoa, estes foram diversificados, foram ao encontro de determinadas necessidades das crianças e abrangeram várias áreas de conteúdo, como por exemplo a escolha e canto de uma música relacionada com um coelho da páscoa, com o objetivo de promover a união entre o grupo, fortalecer a confiança e bem-estar como entidade coletiva, mas também individual, o que mais tarde foi essencial para o desenrolar do resto da atividade (Gordon, 2005). Outro desafio consistiu na exploração de noções espaciais, tais como perto-longe, dentro-fora, interior-

exterior, que, camuflado de uma simples brincadeira com palavras, conseguiu aprofundar o pensamento espacial da criança, que estimula a consciência da sua posição e deslocação no espaço e que, futuramente, poderá auxiliar o reconhecimento e representação de diferentes formas geométricas (Lopes da Silva et al., 2016). Este jogo de palavras foi um momento entre as crianças e o coelho da páscoa virtual, colocando, novamente, a criança no centro e o educador como mero mediador, que só aparece quando a criança esgota o seu leque de resoluções do problema (Hohmann & Weikart, 2001).

Já o terceiro desafio – Jogo da memória digital – foi ao encontro do binómio interesse-necessidade de algumas crianças, nomeadamente o interesse pelo jogo em si e a necessidade de desenvolver a sua memória visual. Neste sentido, o par pedagógico construiu um jogo da memória, no programa PowerPoint, que pretendia indicar às crianças seis possíveis espaços, nos quais poderiam estar os ovos. Importa referir que para além das TIC “[estimulem] a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional [e reforçarem] a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (Flores & Ramos, 2016, pp. 202-203), o facto das imagens apresentadas no jogo da memória integrarem o meio educativo da criança, despertou um sentimento de proximidade nas mesmas, o que se refletiu na sua postura, atenção e entusiasmo (Hohmann & Weikart, 2001). Este jogo interativo teve, também, repercussões muito positivas no que diz respeito a valores democráticos, tais como a cooperação e a entajuda, visto que as crianças se ajudaram umas às outras sem estarem a ser intrusivas, comprometendo o processo de aprendizagem do outro. Com efeito, a criança a jogar estava à frente do computador, tendo a decisão final na sua jogada, e as restantes estavam sentadas na área de grande grupo e iam apontando para o quadro ou verbalizando se estava mais à direita ou mais à esquerda, desenvolvendo, deste modo, a lateralidade.

O quarto desafio consistiu numa adivinha, para que dos seis possíveis espaços as crianças descobrissem o verdadeiro paradeiro dos ovos. As crianças conseguiram solucionar o jogo prosódico construído pela díade e mal descobriram que os ovos estavam no labirinto, todos quiseram observar o espaço exterior, o que fez com que o grupo todo se levantasse. Esta atitude espontânea não podia ser reprimida, pois adveio da sua curiosidade natural e deste modo, criou um momento significativo para a criança, no qual foi possível

desenvolver a linguagem oral e a sua capacidade de observar e descrever aquilo que observa (Drew, Olds, & Olds, 1997; Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003).

O último desafio proposto pelo coelho da páscoa virtual foi a realização de um percurso motor, que dava continuidade ao que previamente se tinha desenvolvido na sala de atividades e proporcionava experiências motoras “desafiantes e diversificadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43), sem nunca pôr em risco a integridade física e emocional da criança. Assim, numa abordagem lúdica e promotora de uma competição e estilo de vida saudável, desenvolveram-se capacidades motoras, tais como equilíbrio, controlo da postura, flexibilidade, agilidade e coordenação de movimentos. Tornou-se relevante refletir acerca da postura sedentária presente no quotidiano da criança e importância da educação física no crescimento da mesma, pelo que se compreendeu o seu impacto na concentração da criança em atividades de cariz cognitivo e verificou-se que a atividade motora “[promotes] imagination, social interaction and the ability to learn and practise skills independently” (Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2011, p. 2), pelo que se promoveram outras atividades potenciadoras da prática motora durante a PES.

Relativamente às atividades planificadas, na globalidade, estas foram sempre de cariz lúdico e desafiante, com o fim de proporcionar à criança “múltiplas oportunidades de experimentar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social” (p. 58) sem ter medo de falhar ou errar (Leitão, 1997), o que facilitou a gestão de determinadas particularidades de algumas crianças do grupo, nomeadamente a sua incapacidade de lidar com a frustração e com o insucesso, perspetivando, sempre, a educação como “uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors et al., 1996, p. 78). Ademais, verificou-se que a EPE é um espaço que, apoiado pelos princípios da flexibilidade, diversidade e pluralidade, se orienta em torno do processo de aprendizagem (Zabalza, 2000), pelo que o par pedagógico se manteve em constante observação e, através de uma gestão próxima, trabalhou para orientar a construção do conhecimento da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

2. Prática Educativa em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente subcapítulo prende-se com a análise reflexiva do estágio profissionalizante em contexto do 1ºCEB, etapa formativa que constituiu um momento crucial de aprendizagem. É de referir que o percurso vivido se sustentou em referenciais teóricos articulados com conhecimentos experimentais, o que implicou o desenvolvimento de capacidades e competências diversificadas, em particular as de saber em uso (Alarcão, 1996), para que o perfil profissional fosse construído.

Aquando da construção de planos de ação e respetiva implementação no 2º ano do 1ºCEB, atentou-se, sempre, aos conteúdos curriculares adequados ao ano de escolaridade em questão e aos interesses e necessidades específicas das crianças, bem como aos conselhos e orientações da professora titular de turma e da supervisora institucional. Para além disso, considerando «o professor atual [como] um “Education Coach”, isto é, aquele que desafia o aluno para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva os alunos para as aprendizagens, tornando-as mais significativas» (Flores, Peres & Escola, 2011b, p. 437), pretendeu-se desenvolver aprendizagens que integrassem e mobilizassem os conhecimentos das diferentes componentes curriculares, competências e valores necessários ao desenvolvimento holístico da criança, facilitando, deste modo, momentos interativos com tecnologia digital e recursos materiais diversificados. Importa referir que a diversidade de materiais permitiu a articulação de saberes, que se caracterizou como uma intenção educativa fundamental à prática desenvolvida (Flores & Ramos, 2016).

Neste sentido, compreendendo a interdisciplinaridade como o “[totalizar dos] (...) conhecimentos de todas as categorias, (...) totalidade mais ou menos harmoniosa [que] serve (...) de princípio regulador na (...) confrontação com o mundo” (Gusdorf, 2006, p. 14) e considerando a área disciplinar de Estudo do Meio como “eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, [que oferece] um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 1995, p. 31), planificou-se a aula “O Mistério dos Sentidos” (Cf. Anexo 17). Esta

articulou-se com diferentes áreas curriculares, tais como Português e Educação para a Cidadania, Educação e Expressão Musical e TIC e evidenciou as várias potencialidades do desenvolvimento de um tema integrado com sentido e significado, para o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, para o desenrolar da atividade, construiu-se um recurso tecnológico, que nunca tivera sido utilizado antes, nomeadamente a webquest, que promoveu a curiosidade por ser novidade, estimulando a atenção e ajudando na concentração. Assim, sendo deveras motivador por incluir uma tarefa em ambiente digital, considerou-se como uma mais valia no processo de formação das crianças (Cf. Anexo 18).

Uma *webquest* é uma metodologia de orientação na internet, sendo que praticamente toda a informação com a qual o aluno interage é oriunda da web (Dodge, 1995-1997). Assim este recurso envolve, para além do domínio de um conteúdo específico, a pesquisa, a aprendizagem e a tecnologia, promovendo a “motivação do aluno, o pensamento crítico e de nível avançado, a aprendizagem cooperativa e o desempenho de diferentes papéis, centrando-se em fontes e em tarefas autênticas” (March, 1998, citado por Carvalho, 2007, p.300). Deste modo, a tarefa caracterizou-se como “real, rica e relevante” (March, 2003, citado por *idem*, p.300), tornando-se desafiante e facilitadora de aprendizagem individual e em grupo. É importante referir que este recurso inclui seis componentes – introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão -, que foram integrados neste *webquest* de curta duração. Com efeito, verificou-se o benefício desta metodologia, na medida em que o aluno aprendeu com os outros num espaço digital, que os desafiou em diferentes vertentes, mantendo-os motivados, concentrados e envolvidos nas suas explorações, como referem Flores, Escola e Peres (2011). É de realçar um dos desafios da escola do século XXI, como mencionado no ponto 1 do capítulo I, em particular o desenvolvimento da literacia tecnológica, ajudando a criança a tornar-se num cidadão autónomo, capaz de transformar a informação acedida na internet em conhecimento, selecionando-a e armazenando-a criticamente para construir o seu conhecimento no âmbito de uma tarefa colaborativa (*idem*; Martins, 2017).

Neste sentido, esta sequência didática coloca a criança no centro do seu processo formativo e crescimento, pelo que assenta numa metodologia socio construtivista, como explanado no ponto 1 do capítulo I. Acrescenta-se que se fomentou a articulação de saberes, desenvolvendo competências fundamentais

no cidadão do séc. XXI, falar em público, trabalhar em equipa, raciocinar, tomar decisões, argumentar e apresentar os conhecimentos construídos, capacidades exploradas através da filosofia para crianças, enriquecendo-se, deste modo, o currículo (Roldão, 1999a; Moran, 2000; Martins, 2017).

Com este horizonte presente e sabendo que, apesar de existir uma sala de informática na escola, o único contacto das crianças com recursos digitais, até então, tinha sido a projeção de alguns conteúdos para a correção de fichas, considerou-se fundamental o trabalho ativo com o computador. No entanto, como para a maioria esta atividade consistiu no primeiro contacto direto com recursos tecnológicos, evidenciou-se alguma instabilidade e dificuldade em trabalhar com os mesmos, pelo que o apoio dos seus pares e do adulto tornou-se crucial para a superação das dificuldades sentidas, relevando-se a visão de Vigotsky, que defende que “aquilo que a criança for capaz de realizar hoje com ajuda de outros será capaz de fazer amanhã sozinha” (Sá & Varela, 2004, p. 37).

Com efeito, tendo presente um horizonte socio construtivista e a importância da discussão na atividade científica, dividiu-se a turma em grupos de 4 crianças, potenciando, assim, a entreaajuda, a argumentação e justificação do seu posicionamento, o respeito pelo outro e por opiniões divergentes da sua, valores democráticos essenciais a um cidadão ativo e competente, promovendo-se o pilar aprender a viver juntos (Delors et al., 1996; Perrenoud, 2002, Sá & Varela, 2004; Folque, 2012). Assim, gradualmente, as crianças tornaram-se menos egocêntricas (Papalia, Olds, & Feldman, 1999), atitude evidenciada no perfil da maioria dos elementos da turma, no início do estágio. Na verdade, no início não se demonstravam muito recetivas relativamente ao trabalho em grupo, por não ser algo explorado habitualmente, todavia, no final da atividade, encontravam-se com uma postura mais aberta e predisposta à escuta do outro e partilha tanto de conhecimentos, como de recursos.

Paralelamente à exploração do *webquest*, os cinco grupos puderam descobrir os cinco sentidos através de caixas-mistério, construídas propositadamente para a atividade, pois consideraram-se essenciais as ações cheirar, sentir, provar e tocar para a compreensão dos sentidos, o que os recursos digitais não permitiam. Cada grupo recebia, então, uma caixa preta com um ponto de interrogação branco (Cf. Anexo 18, figura 1) para a exploração de um sentido específico. Dentro de cada uma destas encontravam-se diferentes experiências sensoriais a serem exploradas por todas as crianças, para que o grupo ficasse a

compreender o sentido atribuído àquela caixa-mistério e o seu respetivo órgão. Assim, a aprendizagem tornou-se consistente, “devido à acção mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os objectos e os diferentes materiais nas suas mãos” (Piaget e Inhelder, 1975 & Kamii, 1990, citado por Alsina, 2004, p.8-9).

Como referido no capítulo anterior, a turma integrava um aluno com NEE, pelo que foi necessário refletir para agir, tendo em conta a tarefa mais adequada às suas capacidades, “[construindo] pontes entre o aluno e a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 23). Deste modo, utilizou-se, para além de uma caixa sensorial, as TIC para a exploração do tema central, nomeadamente o jogo online “A máquina dos sentidos” (Cf. Anexo 18, figura 5). Um jogo interativo, que possibilitava a descoberta dos sentidos e respetivos órgãos associados às figuras que iam aparecendo. Assim, aluno tinha de arrastar as figuras para dentro da máquina dos sentidos, desvendando a resposta correta. Este recurso possibilitava a autocorreção através de duas imagens, visto verde – resposta correta – cruz vermelha – resposta errada. As diferentes figuras iam sendo eliminadas, no caso de uma resposta errada, limitando as opções, o que lhe conferiu autonomia no decorrer do jogo (Bodrova & Leong, 2009). Importa, ainda, referir que, para além do aluno se ter mostrado extremamente motivado, tanto na exploração da caixa-mistério como no jogo, os restantes elementos da turma demonstraram-se surpresos e contentes pelo colega, afirmando com entusiasmo que este estava a aprender o mesmo que os restantes.

Considerando os ritmos de trabalho díspares dos alunos, como mencionado no ponto 1.2 do capítulo II, previu-se a rápida resolução das tarefas por parte de uns, contrariamente a outros. De maneira a gerir essa particularidade da turma, os grupos foram formados *a priori* de forma heterogénea, tendo em consideração essa característica. Estratégia bem conseguida, pois para além de se ter misturado alunos com ritmos de trabalho diferentes, geraram-se grupos com crianças que não trabalhavam normalmente em conjunto, o que fez com que alguns elementos da turma refortalecessem os seus laços (Strandberg, 2009; Folque, 2012).

De um modo geral, o tempo lecionado constituiu uma experiência muito positiva, marcada pelo reforço positivo, entusiasmo e motivação. Em particular destacam-se as estratégias de relaxamento, como por exemplo, a entrada silenciosa na sala, pousando a cabeça na mesa, podendo levanta-la, apenas

quando a docente-estagiária lhes tocasse no dedo, conferindo alguma magia à aula para cativar os alunos. Esta estratégia entre outras semelhantes, funcionaram como um jogo para os alunos, promovendo um ambiente de trabalho calmo, favorável à aprendizagem, sustentado na afetividade, pois é sabida a “importância de fazer interagir os aspetos cognitivos e afetivos na aquisição de conhecimentos” (Barth, 1993, p. 182).

No entanto, surgiu um imprevisto, que convergiu num momento de aprendizagem de reflexão na ação, nomeadamente a falha de internet na sala de aula. Logo no início da exploração do *webquest*, alguns alunos depararam-se com o computador sem internet, pelo que não podiam executar a primeira etapa da tarefa – comum a todos –, o que gerou alguma ansiedade em determinados alunos. Todavia, tendo conhecimento do manual de estudo do meio, sabia-se que com este conseguiam, sem dificuldade, executar a investigação requerida. Não obstante, muitos alunos já se encontravam muito entusiasmados e com grande expectativa relativamente ao computador, pelo que se tornou difícil motivá-los para a execução da primeira etapa da tarefa com o manual, recurso diariamente utilizado pelos alunos. Apesar da falha ter durado breves minutos e a aula ter decorrido como estipulado, este momento foi crucial para a planificação de atividades posteriores, pois compreendeu-se que este recurso poderia ser utilizado, mas sempre de forma criativa e inovadora, aspeto desenvolvido no ponto 3 do capítulo I.

Como mencionado, a atividade “O Mistério dos Sentidos” articulou-se com outras práticas que possibilitaram a atribuição de sentido às aprendizagens, a interação de “contributos de diferentes áreas do saber” e a “[tradução] de diferentes leituras (Leite, 2012, p. 90), conferindo-lhes uma visão mais global (*idem*). Nesta linha de pensamento, com os conhecimentos apreendidos, tornou-se possível a construção de um livro digital, relatando o que aprenderam e sentiram, aquando da investigação de Estudo do Meio, concretizando-se, assim, a articulação curricular, que conferiu “sentido e utilidade social” (Leite, 2012, p.90) às aprendizagens anteriores. Foi, ainda, possível o preenchimento de lacunas de uma música sobre os cinco sentidos – escrita pela díade – que posteriormente foi aprendida através do acompanhamento de gestos e musicada num recurso multimédia que permite a compilação de diferentes batidas escolhidas pelos alunos para a música. Assim, a aplicação online permite a criação de uma música e, rapidamente, se gerou um ambiente sonoro para a

sua letra. Deste modo, estimularam-se funções cognitivas, sociais e emocionais, desenvolvendo-se uma identidade pessoal e coletiva e a criatividade e o desejo de aprender (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002). Com efeito, “potenciar este seu caráter múltiplo e complexo” (Figueiredo & Vasconcelos, 2002, p. 17) da expressão musical vai ao encontro da necessidade de se desenvolver a criança de forma holística, respondendo às exigências do século XXI.

O tema dos cinco sentidos, foi, ainda, explorado pela turma através da atividade “Perdi os sentidos, ajudas-me?” (Cf. Anexo 17), que se desenvolveu em duas fases. Na primeira os alunos realizaram jogos, a pares, em que um dos elementos, alternadamente, carecia de um dos sentidos – atividade realizada no espaço exterior –, na segunda fase os alunos foram convidados a partilhar, em grande grupo, o que sentiram quando foram privados de um sentido e qual foi a sensação de ajudar alguém que carecia de um destes (Cf. Anexo 19). Com efeito, esta atividade no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora promoveu experiências concretas, “necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (ME, 2004, p.35). Por sua vez, a conversa em grande grupo, contribuiu para o desenvolvimento de competências, como “a aptidão para ouvir os outros, para tomar a palavra e para se expressar com clareza sobre uma questão (...), a propensão a justificar espontaneamente suas opiniões por razões ligadas por raciocínios, o espírito crítico em relação aos outros e a si mesmos” (Leleux, 2008, pp. 55-56).

Com o quadro teórico desenvolvido por Schön (1987) presente, as práticas desenvolvidas foram alvo de reflexões antes, durante e após a intervenção numa procura constante de melhoramento e transformação da prática. Deste modo, considerou-se que a preparação das aulas requer tempo de construção, tal como a conceção dos recursos construídos para as crianças, que devem ir ao encontro das suas capacidades e competências. Assim sendo, estas tarefas regulares da profissão docente implicam dedicação, sensibilidade e conhecimento da turma, para que a aprendizagem seja significativa e adequada. De facto, com o desenrolar da PES esta questão foi aperfeiçoada nas planificações, tornando estas mais coesas e coerentes com uma práxis de participação, direcionando o enfoque para os alunos, os seus interesses e necessidades, incitando a sua participação no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

Com este horizonte e tendo em conta a necessidade de fomentar a capacidade de trabalho colaborativo, potenciaram-se momentos de cooperação (atividades a pares ou em grupos de quatro ou mais crianças), perspetivando-se esta estratégia como algo que “[ultrapassa] a mera melhoria da aprendizagem escolar” (Dewey, 1916, Thelen, 1954;1960, citado por Arends, 1995, p. 366), mas que proporciona à criança uma aprendizagem para a vida. Neste sentido, realça-se a atividade “A Mafalda adora legumes, dedica-lhe um poema!” (Cf. Anexo 20), na qual tinham de construir um poema sustentados no texto lírico *Frutos*, de Eugénio de Andrade, em grande grupo. Verificou-se que se estimularam competências de cooperação, asserção, responsabilidade, empatia e autocontrolo (Elliott & Busse, 1991), pois, inicialmente, tiveram de dialogar uns com os outros, para que todos pudessem contribuir para a construção de um mapa de ideias com diferentes sugestões de hortícolas, realizado num recurso digital online profícuo para a realização do mesmo (Cf. Anexo 21). Seguidamente, através da negociação e votação, tiveram de organizar essas mesmas verduras numa ordem com sentido, mantendo a estrutura original do poema. Com efeito, durante a atividade verificaram-se melhorias no que diz respeito à cooperação, sendo que a maioria dos alunos souberam ouvir os outros e, aquando de alguma discordância, os próprios sugeriam a votação. Esta atividade promoveu, ainda, a união na turma, evidenciada através dos comentários positivos emergentes, que realçaram as vantagens de trabalhar em grupo para construir algo comum e apreciado por todos.

Relativamente à produção de texto, foi muito enriquecedora, pois a escrita colaborativa permitiu “colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que [possibilitou] a observação da forma como os [colegas] resolvem os problemas que vão surgindo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10), comparando e, por conseguinte, melhorando a sua escrita (*idem*). Ademais, ao ter-se selecionado um recurso digital para criar um mapa de ideias, realizado no computador com projeção em simultâneo, motivou a participação e o empenho de todos e, ainda, a sua atenção e cuidado em escrever corretamente, o que provou que o computador surge como um facilitador de uma relação positiva entre o aluno e a escrita (Tavares & Barbeiro, 2011).

Dado se ter verificado o impacto das TIC no desempenho dos alunos, em sala de aula, e, ainda, o interesse da professora cooperante em conhecer recursos digitais e a metodologia que os sustenta, investiu-se nesta estratégia. Assim, as

crianças tiveram a possibilidade de contactar com um ambiente digital, utilizando-se recursos como *Storytelling*, *Voki*, *ClassTools* e *Animoto* (Cf. Anexo 22), como forma de motivar os alunos e promover a construção das suas aprendizagens, enaltecendo-se o paradigma construtivista.

Com o desejo de dar resposta às exigências da sociedade do século XXI – uma sociedade de conhecimento, do aqui e agora – recorreu-se às TIC como “mediadoras do acto educativo,(...)[sendo] que a educação é mais um processo do que apenas o seu resultado” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 11). Nesta perspetiva, os alunos puderam, por exemplo, corrigir os exercícios do manual através de recursos tecnológicos (Cf. Anexo 23), tais como *QR Codes*, *Plickers*, *Goconqr*, *Quem Quer Ser Milionário* (*PowerPoint* interativo), contribuindo para a sua autonomia e independência, pondo-o no lugar de protagonista da sala de aula (Viseu & Morgado, 2011). A criança com NEE teve, também, a oportunidade de melhorar a grafia das letras e números de imprensa através da exploração de uma aplicação – *Crianças Pré-Escolar Jogos* (Cf. Anexo 24) –, que facilitava a construção da imagem mental do desenho da letra ou número em questão, com o simples passar do dedo sobre um ecrã táctil (Montessori, s/a). Com efeito e segundo Flores e Ramos (2016, p. 202-203) “as TIC são instrumentos poderosos na educação e contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional, reforçam a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento”. Todos estes recursos tiveram efeitos extremamente positivos na turma, sendo que esta se mostrava mais empenhada e motivada na construção da sua aprendizagem, em momentos de contacto com ambientes digitais.

No entanto, a mera utilização destes recursos, sem intenção educativa nem paradigmas adequados como base, não é suficiente para o sucesso da criança, pelo que associada à conceção socio construtivista, promovem aprendizagens significativas (Valadares & Moreira, 2009), tomando como exemplo a atividade “A ida ao Supermercado!” (Cf. Anexo 25), que articulou Português, Matemática, Educação para a cidadania, Filosofia para crianças e as TIC. Realça-se que a articulação de saberes facilita a compreensão num tempo e espaço de aula, sem fronteiras (Pombo, 2004), onde a transdisciplinaridade desenha um novo advento na educação sustentada nos quatro pilares da educação, aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos, como acredita Delors (1996).

Nesta perspetiva, a prática iniciou-se fora da sala de aula, com o momento de motivação, que consistiu na entrega e, posteriormente, na exploração de um panfleto informativo de descontos do supermercado (Cf. Anexo 26.1.). O momento de motivação é essencial para ativar e catalisar o comportamento da criança, para que esta se empenhe de forma mais profunda na aprendizagem. Esta é fundamental para que os alunos regulem a sua aprendizagem, ativem estratégias eficientes e despoletem esforço e dedicação nas tarefas sequentes (Veríssimo, 2013), como explorado no ponto 3 do capítulo I. Foi, também, neste momento que se cativou os alunos para hábitos e precauções a ter na ida às compras, respondendo à seguinte questão: «Está em promoção, tenho de comprar?», explorando assim educação para a cidadania. Deste modo, tornou-se, possível, formar as crianças para “o exercício desses mesmos direitos e responsabilidades” (Fonseca, 2001, p. 42), integrando-se, assim, na “educação permanente de todos os cidadãos, a fim de os valorizar enquanto alunos, professores, membros de uma comunidade, consumidores de serviços sociais” (*idem*, p.42). A aula foi acompanhada por um *PowerPoint* interativo (Cf. Anexo 26.2.), contruído propositadamente para trabalhar os conjuntos e pictogramas, conteúdos matemáticos a abordar durante a semana. Este recurso digital unido ao *Audacity* (áudio – voz das personagens) que relatava uma ida às compras, rebuscou uma imagem *gif* de menina que interpelava diretamente crianças, envolvendo-as na sua história e no contexto familiar de um supermercado, alertando-as, em simultâneo, para as prudências a ter antes e durante a ida. Assim, a menina chamada Mafalda e o seu irmão Francisco, não só exploraram a temática mencionada como também desafiaram diretamente os alunos para resolução de problemas contextuais e matemáticos (Cf. Anexo 27). Note-se que os alunos acompanharam a história, resolvendo as várias provocações numa ficha de registo (Cf. Anexo 26.3. e 26.4.), que os apoiava na compreensão do tema estudado. Para além deste recurso, puderam dirigir-se, alternadamente, ao computador da sala para resolverem os exercícios da Mafalda num programa online que permitia a construção, por parte do aluno, de diagramas de *Venn*, a partilha online e impressão, estimulando a leitura e análise destes em diferentes suportes.

Deste modo, convoca-se Flores, Peres e Escola, (2013) que defendem que a tecnologia redimensiona a profissionalidade docente, desenhando novos traços que arquitetam a escola numa nova era. De facto, durante o estágio viveu-se,

claramente o que é ser professor no século XXI, percebendo que o professor já não tem um papel central na aprendizagem do aluno, tendo apenas de facilitá-la, promovendo o ambiente adequado para ajudar a interpretar os dados, a relacioná-los e contextualizá-los, pois a aquisição da informação já não depende do docente, visto que “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente” (Moran, 2000, p. 58). Com efeito, a utilização, tanto da apresentação, como do computador promoveu “a aprendizagem através do envolvimento colaborativo em atividades autênticas [e] estimulantes” (Means & Olson, 1997, citado por Moreira, 2002, p. 10), mantendo todas as crianças empenhadas e com vontade de aprender. O caráter prazeroso da atividade confirmou-se pelas interjeições e expressões faciais das crianças, aquando da audição dos desafios propostos pela Mafalda e da decisão negociada de qual o aluno a ir resolver o problema no computador.

Estando os desafios matemáticos resolvidos, retomou-se o Português, na medida em que se reestruturou as provocações de Mafalda ao longo da história. Nesta perspetiva, em grande grupo, recapitularam-se as resoluções, convertendo-as em diálogos, tendo um tempo de planificação, textualização e revisão para cada momento de construção dos diálogos. Com efeito, na primeira fase orientou-se a escrita, ativaram-se ideias e elaboraram-se esquemas de conteúdo, estes últimos que proporcionaram uma aprendizagem significativa de novos vocábulos, enriquecendo o léxico, e desenvolvendo “a capacidade para [estabelecer] princípios organizadores das informações” (Santos, 1994, p. 137). Através do discurso oral, em grande grupo foram levantadas e associadas ideias (*brainstorming*), resultantes das experiências emocionais, sociais e culturais dos estudantes, que, posteriormente, foram organizadas num texto coeso e coerente. Na segunda etapa, a planificação, momento verdadeiramente importante na produção de um texto escrito, que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do percurso escolar (Barbeiro & Pereira, 2007). Para a concretização da mesma, foi pedido aos alunos que argumentassem, explicassem o seu raciocínio, partilhassem o que sentiram, quando ouviam a Mafalda a chamar pelo seu nome, explorando-se, assim, a Filosofia para Crianças e a Educação para a Cidadania. O momento da textualização, ou seja, a “tradução das componentes, superestrutural, semântica e pragmática em unidades linguísticas” (Santos, 1994, p. 146), que forma o texto, foi sustentado numa dinâmica de grupo que resultou na escrita de um livro online e a

publicação do mesmo. Este foi um momento coletivo de negociação oral e registo subsequente, no qual se orientou e regulou a escrita, surgindo retificações simultâneas, o que permitiu a supervisão textual. Neste sentido, “ao editar os textos propostos pelas crianças, dando-lhes voz, [contribui-se] de forma mais efetiva para a organização do pensamento e da linguagem” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 35). Dedicou-se, ainda, algum tempo à revisão, que se traduziu na reflexão do texto produzido que foi analisado, corrigido ou reformulado, em grande grupo. De facto, esta etapa concretizou-se na reorganização da informação, ou, na expansão ou substituição de palavras e/ou expressões, que constituíram estratégias de compensação, remediação ou reforço (Barbeiro & Pereira, 2007; Viana & Ribeiro, 2014; Santos, 1994).

Após a sua construção, o livro foi lido pelo grupo, publicado online e integrado no blogue da turma, no qual foram divulgados trabalhos relacionados com o projeto de intervenção. Este visa motivar os alunos para a leitura, devido ao binómio interesse-necessidade observado, nomeadamente a sua apreciação em ouvir e criar histórias, aliada à sua dificuldade na técnica da leitura, como referido no ponto 1.2 do capítulo anterior. Mais uma vez, as TIC foram utilizadas, por beneficiarem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, mas também, por “[possibilitarem], através da ligação em rede (Internet), o acesso à informação, a partilha de produtos escritos e a interação” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 58). Neste sentido, estimulou-se uma relação positiva entre a escola e a família, a família e o aluno, e desenvolveu-se a ligação da escola com o mundo, torando-a mais participativa, menos consumista e socialmente mais aceite, criando uma enorme felicidade nos próprios alunos ao mostrarem os seus trabalhos online (*idem*). Desta forma, a criança tornou-se apta a contactar com a sociedade atual, na qual “a informação e o conhecimento são um vetor de sustentabilidade para o desenvolvimento dos povos e dos cidadãos” (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015, p. 171), o que revela a necessidade de uma mudança metodológica que tem como centro a criança no processo de construção da sua própria aprendizagem, tornando-a “capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento” (*idem*, p.171), estando, então, munido da “capacidade educativa no uso da Internet e [da] capacidade de aprender a aprender para aprender a ser”(*idem*, p.171).

Este projeto (Cf. Anexo 28.1.) promoveu diferentes estratégias que motivaram para a leitura, tais como dramatizar histórias, para rever ou

compreender o texto, musicar o poema de António Mota, *Quando vem a noite*, que provocou a leitura aprofundada e corretamente pronunciada do mesmo, dentro e fora da sala, tornando-se capazes de o dominar e transformar num Rap, a ser, posteriormente, gravado e acompanhado por uma melodia criada pelas crianças (Cf. Anexo 28.2.). Foram, ainda, criados diferentes *storytellings* (gravação da leitura das crianças acompanhado pela apresentação do texto) (Cf. Anexo 28.3.), construídas histórias por meio de um dado com imagens e elaborada um poster (Cf. Anexo 28.4.) e uma banda desenhada (Cf. Anexo 28.5.).

Posto isto, considera-se que este espaço privilegiado de formação foi fundamental para o desenvolvimento do perfil profissional docente, que se sustentou na afetividade, confiança e segurança entre todos os intervenientes da ação. Com efeito, em diferentes espaços de diálogo, surgiram afirmações que comprovaram a apreciação positiva das atividades propostas pela díade, tomando como exemplo o comentário do RL, “Sinto que aprendo a brincar com as vossas atividades” ou as palavras da ID, que colocou o dedo no ar apenas para afirmar “Vocês são as maiores”, que estimularam e motivaram a docente-estagiária a aperfeiçoar as suas práticas para o bem-estar das crianças.

Assim, desenvolveram-se práticas que comprovaram que “inovar, recriar e redesenhar são atos que favorecem um contexto de mudança, atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de viver a educação” (Flores & Ramos, 2016, p. 196). De facto, a inovação e a criatividade consistiram em capacidades fundamentais à PES, pelo que, adequando-as a um contexto real com particularidades e potencialidades, a docente-estagiária mostrou ser capaz de responder aos desafios emergentes da prática quotidiana do docente (Woods, 1995). Contudo, importa referir que a construção colaborativa dos saberes profissionais, através dos diálogos e partilha de ideias e opiniões entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, contribuíram para o progresso na formação inicial. Oriundo deste diálogo, emergiram novas práticas que permitiram a “diferenciação entre o ontem e o hoje, deixando que se adivinhe a tendência do amanhã” (Flores, Peres, & Escola, 2013, p. 341), compreendendo que, através do “o encontro consigo e com os outros ancorado em novas dinâmicas e estratégias identitárias, [dar-se-á] (...) sentido à mudança e à renovação da identidade profissional docente na era digital” (*idem*, p. 341).

REFLEXÃO FINAL

Através do presente relatório de estágio pretendeu-se espelhar o percurso formativo que beneficiou o desenvolvimento pessoal, social e, acima de tudo, profissional da docente-estagiária. Assim, com o término desta etapa da formação inicial importa refletir acerca de toda a prática educativa vivida em ambos os contextos de intervenção, pois a reflexão aprofundada de um período de tempo de ação, “promove o distanciamento do sujeito da sua experiência, permitindo “separa[r] o conhecedor do conhecido (...) exteriorizar o que é interno” (Van Manen, 1990, p. 127, trad.), permitindo uma maior racionalização da experiência vivida e, no processo, reorientar a ação futura” (Moreira, 2011, p. 12). Deste modo, salientam-se as dificuldades sentidas, as aprendizagens experienciadas e os desafios ultrapassados, que, em conjunto, contribuíram para a construção e evolução da identidade profissional docente.

Neste sentido, para a conquista de uma maior autonomia e responsabilidade profissional, foi necessário desenvolver um caminho, no qual “interessa tanto ter conhecimentos [científicos e] pedagógicos como saber observar as crianças no meio em que vivem, e ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento evolutivo” (Leite & Malpique, 1984, p. 19), deste modo, a prática educativa edificou-se sobre alicerces, como investigação-ação, trabalho colaborativo, criatividade e inovação.

Efetivamente, estes traduzem a evolução e o impacto dos objetivos da PES no seu processo de aprendizagem, pois, compreendendo que “a teoria funciona como grelha de leitura da experiência” (Perrenoud, 1993, p. 149), foi necessária a aquisição e mobilização de conhecimentos teóricos, legais, culturais, didáticos e pedagógicos, para que as diferentes fases da metodologia implementada, tais como a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, fossem bem-sucedidas. De facto, esta postura indagadora e reflexiva é essencial a todos os profissionais da educação numa sociedade de mudanças, pelo que se verificou como crucial aprender a ensinar de forma criativa e inovadora, trabalhando para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a transformação social e curricular, potenciando o carácter inclusivo e equitativo da educação.

No entanto, a construção dos referidos alicerces não foi espontânea nem independente das vivências, do esforço e da dedicação conferidos ao estágio profissionalizante, pelo que se tratou, sempre, de um processo evolutivo, reflexo das aprendizagens retiradas das dificuldades e desafios sentidos.

Nesta linha de pensamento, o primeiro desafio compreendeu a exigência da etapa de observação e reflexão como importante meio para a construção de um conhecimento aprofundado das particularidades das crianças, promovendo-se, como base neste, aprendizagens significativas e sedimentadas nos interesses e necessidades do grupo e para o constante aperfeiçoamento da prática (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Deste modo, verificou-se a relevância da construção do guião de observação direta, do diário de formação, dos guiões de observação da prática educativa e das narrativas individuais, como diferentes modos de registar, documentar e refletir sobre diferentes características e ocorrências que pudessem ser impactantes nas ações futuras.

A mencionada observação e reflexão cada vez mais cuidada, promoveu o desenvolvimento de competências profissionais, em particular, relacionadas com a diferenciação pedagógica. Na verdade, principalmente em contexto de 1.ºCEB, a docente-estagiária, inicialmente, sentiu alguma dificuldade em considerar, individualmente, todas as crianças e os seus ritmos, o que resultava em tempos díspares necessários para realizar as atividades. Não obstante, com o conhecimento mais pormenorizado do grupo e uma reflexão prospetiva atenta a esta temática, planificaram-se tarefas adicionais para as crianças com um ritmo de trabalho mais acelerado, com o intuito de não as desmotivar, nem limitar o seu progresso. Por vezes, em situações imprevistas, não havendo a possibilidade de criar novas atividades, estas crianças eram incentivadas a auxiliar os seus colegas, sensibilizando o grupo para a dimensão social da aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013), potenciando um dos quatro pilares da educação, em particular, aprender a viver juntos (Delors et al., 1996).

Tomando como fundamental para o desenvolvimento global da criança, a articulação de saberes, promoveram-se diferentes atividades, tanto na EPE tanto no 1.ºCEB, refletoras deste quadro teórico. Com efeito, conferiu-se como aprendizagem o investimento pertinente nas capacidades criativas e inovadoras da docente-estagiária, não só no âmbito da seleção de estratégias, como também no que diz respeito à constante procura de novos e diversificados materiais e recursos. Para tal, foi necessária, a mobilização dos conhecimentos construídos

ao longo deste ciclo de estudos, no sentido de analisar criticamente propostas existentes e, ainda, criatividade, entusiasmo e empenho para as integrar e repensar (Perrenoud, 1993), tendo como intenção basilar o desenvolvimento da criança, no âmbito de todos os quatro pilares da educação, problematizados por Delors (1996).

Sendo o grupo, que acolheu a docente-estagiária, heterogéneo a nível etário, encontraram-se dificuldades na gestão das diferentes capacidades oriundas da diversidade de fases de desenvolvimento. Na verdade, aliado a outros fatores, tais como as singularidades das mesmas, o número de crianças de cada sexo e a dimensão, propriamente dita, do grupo, o presente intervalo de idades teve impacto no modo de funcionamento deste (Lopes da Silva et al., 2016). Posto isto, o quadro teórico defensor das vantagens de grupos heterogéneos, para o enriquecimento das interações e consequentes oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016; Kravtsova, 2009), foi uma conceção-chave da intervenção educativa no contexto de estágio em EPE, visto que foi necessária uma gestão próxima na exploração das competências de todas as crianças, atuando, sempre e com um horizonte socio construtivista, na ZDP de cada uma.

Deste modo, percecionando a PES, como um espaço privilegiado de formação, conducente à habilitação profissional, a docente-estagiária compreendeu determinadas instâncias do estágio, em particular momentos de supervisão, sempre como avaliações formativas, no sentido de promover uma regulação e compreensão mais próxima da ação desenvolvida, com o intuito de fomentar as “potencialidades de desenvolvimento de cada um” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Mesmo gerando algum nervosismo e ansiedade, pela consciência humilde de que se encontra numa etapa de formação inicial, a docente-estagiária sentiu-os sempre como um “caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva” (Ribeiro, 2000, p. 89), perspetivando os erros e falhas como motores de aprendizagem (García, 1999; Grilo & Machado, 2005).

Importa referir que o carácter colaborativo da PES atenuou sentimentos de insegurança, pelo que a presença do par pedagógico, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais foram essenciais para o desempenho pessoal, social e profissional da docente-estagiária. Na verdade, o trabalho em díade facilitou as vivências na PES no âmbito pessoal e profissional, visto que a referida colaboração simplificou a sua gestão emocional, pelas motivações e medos partilhados. Também o “cruzamento dos seus saberes e

experiências e a conjugação das suas vontades [proporcionaram] avanços mais substantivos do que esforços isolados” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45), pelo que se compreenderam os benefícios de deixar a individualidade e participar ativamente como um elemento do coletivo (Sá-Chaves & Amaral, 2000; Alarcão, 2000). No sentido de procurar saber e conhecer cada vez mais, a relação com as orientadoras cooperantes consideraram-se fulcrais. Com efeito, através de reuniões semanais e conversas informais, atuando na sua ZDP, a docente-estagiária “[aprendeu] no âmbito do interpsicológico o que [necessitava] para agir de forma autónoma intrapsicologicamente” (Lino, 2013), no intuito de aperfeiçoar a sua qualidade profissional.

Para além de uma constante autorregulação e de uma análise crítica da prática educativa feita em díade e com as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais tiveram um forte impacto neste caminho formativo, em ações de monitorização, mas, em especial, pelo seu “apoio pessoal, [profissional] e comprometido no sentido de ajudar a [docente-estagiária] a [atingir] o seu melhor e a [ser bem-sucedida]” (Alarcão & Canha, 2013, p. 18) ao longo de todo o período de estágio. Posto isto, todas as relações construídas no âmbito da PES foram profícuas e necessárias para uma reflexão crítico-construtivista, promotora do progresso e transformação da ação educativa (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

Na verdade, “um contexto rico de actos reflectidos, avanços ponderados e recuos negociados, afinidades, concordâncias, discordâncias harmoniosas” foram o cerne da evolução conquistada no presente ciclo de estudos. Assim, com o começo da construção do processo identitário profissional, foi fundamental tomar como sua a atividade desenvolvida com autonomia (Nóvoa, 1992) e “à luz dos valores que norteiam a sua intervenção” (Sá-Chaves, 2005, p. 7), pois este processo edifica-se “sobre saberes científicos e pedagógicos (...) referências de ordem ética e deontológica (...), [sendo marcado pelas] experiências feitas, opções tomadas [e] práticas desenvolvidas” (Moita, 1992, p. 116), sem se separar do “eu pessoal”(Nóvoa, 1992, p. 17).

No entanto, como o próprio nome indica, o processo identitário trata-se de um caminho que se percorre ao longo de toda a vida, pelo que deve ser progressiva, contínua e sistemática (García, 1999; Sá-Chaves & Amaral, 2000). Posto isto, considera-se que a referida formação ao longo da vida contribuirá para uma constante atualização e desempenho feliz e confiante da profissão

docente, tendo sempre, como objetivo primordial, o desenvolvimento holístico e bem-estar da criança.

Tendo presente a referida finalidade, convém destacar a importância de conceber um clima relacional de qualidade, assim sendo, corrobora-se a concepção de Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), reconhecendo que “cuidar e educar estão intimamente interligados” (p.8). Efetivamente, carinho, afetividade, atenção, sensibilidade, partilha e segurança são palavras presentes no dicionário diário de um docente e, conseqüentemente, julgaram-se impreteríveis, durante a PES, para a promoção de um ambiente educativo favorável a sentimentos de pertença, que por sua vez estimulam a participação (Oliveira-Formosinho, 2016), tanto na EPE como no 1.ºCEB.

Nesta linha de pensamento entende-se a relevância do mestrado que habilita à docência em dois níveis de educação, visto que sensibiliza e consciencializa para uma prática educativa contínua e articulada, ou seja, o educador deve promover a construção de saberes e desenvolver competências facilitadoras para a vida da criança que lhe “permita[m] tomar consciência das aprendizagens que realizaram e da sua importância para continuarem aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 102) e o professor deve ter um pensamento consciente, entendendo que a criança ao integrar uma turma não é uma tábua rasa, pelo que não deve desvalorizar as aprendizagens conquistadas durante a EPE, nem os desafios emergentes no referido nível educativo. Por conseguinte, o profissional de educação de perfil duplo, tem a oportunidade e a responsabilidade de compreender e desenvolver globalmente a criança durante os seus primeiros 10 anos de vida, cuidando-a de forma individual e coletiva, o que implica conhecer e estimar as suas particularidades e vivências e torná-las próximas do grupo que a criança integra.

Concluindo-se este ciclo de estudos, é com forte emoção que se afirma que “a inteligência surge exclusivamente no prolongamento das paixões, nunca antes” (Hameline, 1991, p. 36), pelo que a conquista de saberes teóricos, pedagógicos e experimentais foi bem-conseguida pelo vigoroso desejo de exercer esta profissão que assume uma grande responsabilidade na formação de todos os indivíduos, transformando, por meio destes, a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I. (1992). As práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. In J. Oliveira-Formosinho, B. Campos, H. Haste, M. Diaz-Aguado, R. Marques, M. Veiga, M. Santos, M. Roldão, L. Castro, M. Santos, B. Detry, K. Abrantes, I. Alçada, D. Andringa, *Formação Pessoal e Social* (pp. 127-136). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão, (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Perfácio. In M. Roldão, *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão, (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos, (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Introdução. In I. Alarcão, (Coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 23-29). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alsina, À. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. (J. Ferreira, & J. Cláudio, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Althouse, R., Johnson, M., & Mitchell, S. (2003). *The Colors of Learning: Integrating the Visual Arts into the Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Press.

- Alves, M., & Machado, E. (2011). O Sentido do Currículo e os Sentidos da Avaliação. In M. Alves, J.-M. Ketele, (Org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Amado, M. (1999). *O Prazer de Ouvir Música. Sugestões Pedagógicas de Audições para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 89 - 122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal .
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional*. Obtido de AR Assembleia da República.pt: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Ausubel, D. (2002). *Aquisición y Retención del Conocimiento: Una Perspectiva Cognitiva*. (G. Barberán, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A dimensão textual*. (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barnes, R. (2015). *Teaching Art of Young Children* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Barth, B.-M. (1993). *O Saber em Construção. Para uma pedagogia da compreensão*. (S. Cnape, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Basté, M. (s/a). *Educación matemática versus Instrucción matemática en Infantil*. Barcelona, Espanha.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Beuscu, H., Morais J., Rocha M., Magalhães V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. (2002). Ouvir Música em Casa e na Escola: Influência do Contexto Educativo em Crianças e Adolescentes. *Revista Música, Psicologia e Educação*(4), pp. 47-66.
- Bodrova, E., & Leong, D. (junho de 2009). Jogar para Aprender na Escola. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 11-12.

- Boiko, V., & Zamberlan, M. (jan./jun. de 2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, pp. 51-58.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (9ª ed.). Massachusetts: Harvard University Press.
- Campos, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. (pp. 299-327). Porto: Porto Editora.
- Centre of Excellence for Early Childhood Development. (Abril de 2011). Physical Activity in Early Childhood: Setting the Stage for Lifelong Healthy Habits. *Parenting Series*, pp. 1-4.
- Cortesão, I., & Malafaia, R. (1993). *Olhar e Melhorar a Escola. Uma Contribuição para o Sucesso Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, pp. 455-479.
- Cuvelier, E.-H. (1981). *Le Mime. Le Jeu Dramatique et L'Enfant*. Paris: Fernand Nathan.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. (M. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. (J. Eufrazio, Trad.) Porto: Asa.
- Dias, P. A. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. Obtido em 18 de abril de 2017, https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2107/1/Dissertacao_MS_VP_PD.pdf
- Dodge, B. (1995-1997). *Some Thoughts About WebQuests*. Obtido em 15 de janeiro de 2017, de San Diego State University College of Education: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council Canada.

- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como Motivar os seus Alunos: Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. (3.^a ed.). (E. Gonzalez, Trad.) Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.
- Elias, M. (1997). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, S., & Busse, R. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents. Guidelines for Assessment and Training Procedures. *School Psychology International*, pp. 63-83.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (1990-2000). *Síntese da Investigação sobre a Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da Aprendizagem, da Avaliação e do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas. In M. Alves, J.-M. Ketele, & (org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernando, D. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. (2002). A Música no Ensino Básico: Por uma Prática Artística Sustentada. *Revista Música, Psicologia e Educação*(4), pp. 13-26.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.^o *Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Instituto Politécnico de Bragança.

- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O Retrato da Integração das TIC no 1º Ciclo: Que Perspetivas? *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges*, (pp. 401- 410). Braga, Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011a). Competências e Saberes na Nova Era Digital: Exemplificação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Obtido em 25 de novembro de 2016, de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011b). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. ESE - Instituto Politécnico de Bragança. Obtido em 24 de janeiro de 2017, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6328>
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martinez-Figueira, A. Aires, (Coords.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo um praxis de participação*. (4ª ed., pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente* (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.

- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa*. (I. Narciso, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la* (2ª ed.). (C. Soares, Trad.) São Paulo: Artmed.
- GDDC. (2001). Carta Internacional dos Direitos Humanos. Genebra: Delegação das Nações Unidas. Obtido em 26 de janeiro de 2017, de http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha_Informativa_2.pdf
- Gonçalves, A., Sanches, A., & Martins, C. (2013). Iniciação à prática profissional na atual formação para a docência: O que pensam os alunos? *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 1305-1315). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, N. (2006). *Utilização de Ambientes Virtuais em Contexto Educativo. Perspetiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. (P. Rodrigues, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, A. (dezembro de 2015). Educação Musical e as Novas Tecnologias. Ferramentas de Apoio ao Docente de Música. Coimbra, Portugal. Obtido em 31 de maio de 2017, de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ANA_GOUVEIA.pdf
- Graham, S. (Realizador). (2014). *How Playing an Instrument Benefits your Brain* [Filme]. Obtido em 31 de maio de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=RoJKCYZ8hng>
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). "Portfolios" Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: Viagens na Terra do Eu. In I. Sá-Chaves, *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.

- Gusdorf, G. (2006). O Gato que Anda Sozinho. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 13-36). Porto: Campo das Letras.
- Hameline, D. (1991). O Educador e Acção Sensata. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 33-60). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2001). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Imbernón, F. (2010). *10 Ideas Clave: La Formación Permanente del Profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (4ª ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. (C. Tavares, & A. Vale, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. (S. Guimarães, Trad.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kravtsova, E. (junho de 2009). A Prespectiva de Educação de Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 9-10.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leitão, F. (1997). Símbolo e Actividade Lúdica. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp. 57-70). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, pp. 87-92.
- Leite, E., & Malpique, M. (1984). *Para uma Troca de Saberes: desenhar pintar a dedo modelar pintar no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade. A Criança que Fomos/a Criança que Somos... Através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M., & Ribeiro dos Santos, M. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (4ª Edição ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Leleux, C. (2008). *Filosofia para crianças. O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Lopes da Silva, I., (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Manzke, V. (2016). Formar Professores no século XXI, no Brasil: Práticas, Perspetivas e Desafios. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (p. 45). Instituto Politécnico de Bragança.
- Marques, R. (1999). Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular. Em R. Marques, M. Roldão, (Org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 63-82). Porto: Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos Educadores de Infância em Portugal. Entre o Público e o Privado na Primeira Década do Novo Milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, G., (Coord.). (fevereiro de 2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 21 de junho de 2017, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Marujo, H., & Neto, L. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação - Fontes Inspiradoras para uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, C. (2014). Investigando a Pedagogia: Quatro Estudos. In F. Vieira (Org.), *Quando os Professores Investigam a Pedagogia. Em Busca de uma Educação mais Democrática* (pp. 59-102). Ramada: Edições Pedagogo.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Moita, M. (1992). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (s/a). *A Descoberta da Criança*. Portugal: Portugalia.
- Moran, J. (2000). Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender. Transformar as Aulas em Pesquisa e Comunicação Presencial-Virtual. *Interações*, V, pp. 57-72.
- Moreira, M. (ago./dez. de 2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, pp. 11-29.

- Morgan, G. (1983). *Beyond Method: Strategies for social research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Morin, E. (2007). *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios* (4ª ed.). (E. Carvalho, Trad.) São Paulo: Cortez.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (2ª ed.). (M. Melo, Trad.) Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da sua Vida. Em A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa, *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Nóvoa, A., & Campos, B. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Oers, B. (junho de 2009). A ZDP, Zona de Desenvolvimento Próximo. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 15-16.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa, GTI - Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.). APM.
- Oliveira, R., & Moreira, M. (2014). "Entre o Amor e o Ódio": Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias*, 14, pp. 13-28.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, pp. 5-9. Obtido em 25 de abril de 2017, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, K. Tizuko, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A Investigação Praxeológica: Um Caminho para Estudar as Transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos - Uma Investigação Praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho,

- R. Gambôa, (Orgs.) J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-45). Porto: Porto Editora.
- Paim, V., & Nodari, P. (2012). A Missão da Escola no Contexto Social Atual. IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Obtido em 29 de janeiro de 2017, de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/06_34_10_1063-7350-1-PB.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. (H. Faria, H. Tapada, M. Carvalho, & M. Nóvoa, Trans.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. (L. Cabral, Trad.) Porto: ASA.
- Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinariedade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pozo, J. (2003). Aprendizagem de Conteúdos e Desenvolvimento de Capacidades no Ensino Médio. In C. Coll (Org.), *Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio* (C. Oliveira, Trad., pp. 43-66). Porto Alegre: Artmed.
- Radboud Teachers Academy. (2016-2021). Cultivating Creativity In Education: Interactions Between Teaching And Learning. Nijmegen. Obtido em 11 de junho de 2017, de file:///C:/Users/Vera/Downloads/20160610_researchprogram_2016_2021.pdf
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: A Co- Construção de Saberes Profissionais pela Pluralidade de Sentidos . *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rodrigues, P. (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas* . Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rolla, J. (1992). *Brincar a Ser*. Porto: Edições ASA.
- Ruivo, J., & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* . Castelo Branco: RVJ Editores.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portefolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva: A passagem do eu solitário para o eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sampaio, J. (1973). *Evolução do Ensino em Portugal: Metrópole 1940-1941|1966-1967*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seiça, A. (2003). *A Docência como Práxis Ética e Deontológica. Um Estudo Empírico* . Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação: 2ºVolume - Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Strandberg, L. (Junho de 2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vigotsky*, 77, pp. 17-19.
- Tapia, J. (2003). Motivação e Aprendizagem no Ensino Médio. Em C. Coll, *Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio* (C. Oliveira, Trad., pp. 103-140). Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Great Britain: Routledge.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (1998). *Professores e Ensino num Mundo de Mudança*. (G. Pereira, Trad.) Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa - Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*. Obtido em 2017 de janeiro de 30, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas, I (3)*, 8-20.

- Velho, F., Ferreira, E., Brito, E., & Rodrigues, F. (2016). A formação do educador-professor com perfil de investigador-reflexivo. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 49-57). Instituto Politécnico de Bragança.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Vygotski, L. (2000). *A Formação Social da Mente* (6ª ed.). (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.
- Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais Escolares e Desprofissionalização Docente: Um Estudo de Caso com Professores de Matemática. Braga, Portugal: Universidade da Coruña e Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Woods, P. (1995). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 125-154). Porto: Porto Editora.
- Yudina, E. (junho de 2009). A abordagem histórica-cultural de Lev Vygotsky. *Redescobrir Vygotsky*, pp. 4-5.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª ed.). Porto: ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário Da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional*.

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

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1.ª Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. *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 91/2013, de 10 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 131. Ministério da Educação e Ciência. *Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades*.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República – 1.ª Série n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Habilitação profissional para a docência*.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação*

profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República – 1.ª Série n.º 65. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.*

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 166. Assembleia da República, Lisboa. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 128. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Despacho Conjunto n.º 268/1997 de 25 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa, Portugal. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.*

Despacho n.º 10913/2015 - Diário da República n.º 192/2015, Série II de 2015-10-01. *Determina o apoio financeiro aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública para aquisição de material didático, no ano letivo 2015/2016.*

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

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

PAG (2016-2017) Plano de Atividades do Grupo

PAT (2016 - 2017) Plano de Atividades da Turma

PEAM (2013-2017) Projeto Educativo do Agrupamento de Matosinhos, Porto.

PEM (2013) Projeto Educativo Municipal, Porto.

NM