

Orientação

AGRADECIMENTOS

A construção do presente relatório constitui marco na finalização de uma etapa gratificante que exigiu persistência, empenho e dedicação constantes. O término desta fase fica marcado, não só por todo o percurso formativo, mas também por todas as pessoas que contribuíram para o sucesso deste percurso e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às supervisoras institucionais, à Doutora Deolinda Ribeiro e à Doutora Susana Sá, por toda a orientação, apoio, acompanhamento e pelos momentos de partilha de experiências das práticas que permitiram a sua transformação e um crescimento pessoal e profissional.

Gostaria também de agradecer às senhoras educadora e professora cooperantes pelo carinho, apoio, amizade e partilha constante de experiências, que permitiram um crescimento deste amor que sinto pela Educação.

Não poderia também deixar de agradecer a todos os restantes profissionais que me acompanharam neste percurso, docentes da ESE e profissionais do contexto onde tive oportunidade de desenvolver o estágio.

É com um enorme sentimento de orgulho que agradeço também ao meu par pedagógico, Sara Leal, por todos os momentos de alegria, tristeza, sucessos e fracassos, a minha companheira de todas as horas, o meu pilar durante estes 5 anos de formação. Sem ela, nada disto seria possível.

Não poderia nunca esquecer todos os meus amigos que me ampararam e motivaram. Agradeço também por toda a paciência que tiveram comigo e pelo apoio incondicional, mesmo quando não estávamos juntos.

Aos meus grandes pilares, às pessoas que fizeram de mim quem eu sou hoje, tenho-lhes muito mais que a minha gratidão e o meu amor. Um simples palavras não chegam para lhes transmitir o quanto significam para mim e o quanto me levantaram ao longo deste caminho. Aos meus pais, um obrigada por tudo aquilo que eu sou, é fruto do vosso amor.

Ao meu porto seguro, à minha metade mais bonita, um gigantesco obrigado pelos 5 anos mais bonitos da minha vida, por todo o amor, companheirismo e cumplicidade. Ao Luís Tiago, agradeço por fazer parte de mim e por me ajudar a lutar pelos meus sonhos.

RESUMO

O presente relatório de estágio é um documento de qualificação profissional como requisito (parcial) para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que espelha o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional ao longo da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida nos contextos de estágio de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer desta formação inicial, a Prática Educativa Supervisionada constituiu-se como um espaço de mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, que sustentaram uma prática contextualizada e significativa. A construção de um quadro teórico-legal que fundamentou as reflexões sobre a ação permitiu a adoção de uma postura investigadora e reflexiva, com vista à transformação da prática educativa, agindo de forma adequada às exigências dos contextos.

O desenvolvimento de saberes profissionais foi construído através da adoção da metodologia de investigação-ação, apoiado nos processos cíclicos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Através desta metodologia, os sistemáticos momentos de observação e reflexão, individual ou com outros atores do processo de formação profissional, permitiram o desenvolvimento de uma *praxis* intencional, articulada, diferenciada e significativa.

Acresce, ainda, a procura de desenvolvimento da prática educativa baseada numa perspetiva holística e socioconstrutivista da educação, posicionando a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem como construtora do seu conhecimento.

Neste sentido, a elaboração deste documento permitiu uma reflexão crítica das ações desenvolvidas, proporcionando a construção de um perfil profissional generalista, através do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais adquiridas.

Palavras-chave: Educação; Prática educativa; Profissional reflexivo; Metodologia de investigação-ação.

ABSTRACT

The present internship report is a professional qualification document, as a (partial) requirement for the master's degree in Preschool Education and Primary Education, which reflects the process of development and professional learning throughout the Course of Supervised Educational Practice, developed in two contexts of internship: Preschool Education and Primary Education.

Throughout the initial formation, the Supervised Educational Practice constituted a space for mobilizing scientific, pedagogical, didactic, cultural and research knowledge, which supported a contextual and meaningful practice. The creation of a theoretical-legal framework, which grounded the reflections on the action, allowed the adoption of an investigative and reflexive posture, seeking the transformation of the educational practice, acting in a suitable way to the demands of the contexts.

The development of professional knowledge was built through the adoption of the Investigation-action methodology, supported by the cyclical processes of observation, planning, action, reflection and evaluation. Through this methodology, the systematic moments of observation and reflection, individual or with other actors of the professional formation process, allowed the development of an intentional, articulated, differentiated and meaningful praxis.

In addition, there is a search for the development of educational practice based on a holistic and socio-constructivist perspective of education, placing the child at the center of the teaching and learning process as a constructor of his knowledge.

In this sense, the preparation of this document allowed a critical reflection of the actions developed, providing the construction of a general professional profile, through the development of personal and professional skills acquired.

Keywords: Education; Educational practice; Reflective Professional; Investigation-action methodology.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas	XI
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento profissional do docente de perfil duplo	3
2. Perfil e prática docente na educação pré-escolar	13
3. Perfil e prática docente no 1.º CEB	21
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do contexto	29
2. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	32
3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
4. Metodologia de investigação	42
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Ação desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar	47
2. Ação desenvolvida no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Metarreflexão	79
Bibliografia	87
Documentos Legais	103

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento surge como resultado do desenvolvimento profissional, realizado durante o percurso de formação inicial. Foi construído no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), estando integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este 2.º ciclo de estudos habilita para a docência profissionais com um perfil duplo em EPE e em 1.º CEB (Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio). A formação de profissionais nas duas valências constitui uma mais-valia para o profissional, no sentido de acautelar processos de transição positiva entre os dois ciclos, considerando o desenvolvimento da criança como um processo holístico (Serra, 2004).

Este relatório de estágio emerge como um documento ímpar, onde a fundamentação teórico-legal desenvolvida sustenta a descrição e reflexão das práticas desenvolvidas. Todo este processo, realizado numa espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, norteou a maturação profissional, através da construção da identidade profissional docente. Importa ressaltar a importância das restantes Unidades Curriculares, que proporcionaram a construção de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e de investigação (Ribeiro, 2016). Também os seminários da PES constituíram momentos de problematização e reflexão das exigências da prática, proporcionando o desenvolvimento de uma postura investigadora (Idem).

Os estágios em EPE e 1.º CEB tiveram uma duração de 220 horas em cada valência, numa escola básica de 1.º CEB e jardim de infância (EB1/JI) pública do agrupamento de escolas de Águas Santas, no concelho da Maia, distrito do Porto. O estágio em EPE foi realizado num grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Por sua vez, o estágio no 1.º CEB foi realizado numa turma de 1.º ano, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Dada a prática educativa ter sido realizada com crianças que se encontravam na fase de transição entre ciclos educativos, foi possível uma melhor compreensão da importância da continuidade educativa entre a EPE e

o 1.º CEB e da articulação entre profissionais, por forma a permitir um desenvolvimento das crianças apoiado num alargamento e aprofundamento dos seus conhecimentos (Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004). Estas características dos grupos de estágio despoletaram o enriquecimento da construção de um perfil duplo para a docência, numa coconstrução dos conhecimentos profissionais, envolvendo todos os atores do processo.

Perante o exposto, o presente relatório evidencia uma estrutura que sustenta o desenvolvimento da PES, enquadrando três capítulos que se articulam entre si para uma prática coesa. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórico-legal que sustentou todas as decisões da prática, focando nas características do sistema educativo português e do processo de ensino e de aprendizagem, com vista a uma prática que promova o desenvolvimento holístico da criança.

O segundo capítulo contempla a caracterização reflexiva do contexto educativo onde foi desenvolvida a prática educativa, tendo em consideração os quatro pilares do ambiente educativo. Este capítulo inclui ainda uma reflexão sobre a metodologia de investigação-ação, e os instrumentos construídos que suportaram as diferentes fases de investigação durante os períodos de estágio.

O terceiro capítulo concerne à descrição e análise reflexiva de algumas ações desenvolvidas, salientando as estratégias utilizadas sustentadas nos capítulos anteriores, bem como o impacto que estas tiveram no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e na construção da identidade profissional.

A metarreflexão, presente no final deste documento, centra-se nas várias experiências vivenciadas na prática, adotando uma postura crítica e reflexiva das evidências surgidas e avaliando o período de formação profissional, com vista às suas repercussões no futuro profissional.

Considerando o final da formação inicial, importa sublinhar a necessidade da formação contínua de um profissional de educação. A formação constante contribui para a emergência da cultura profissional, através da promoção de práticas investigativas e reflexivas, onde o docente assume a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e o papel de ator da mudança educativa, assente no paradigma socio construtivista (Nóvoa, 2002).

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Durante todo o período de formação inicial, os pilares teóricos e legais que alicerçaram a prática desenvolvida permitiram uma ação fundamentada na teoria mas não diretamente derivada dela (Oliveira-Formosinho, 2013). Com efeito, procurou-se realizar uma prática orientada por estes referenciais, tendo em vista a construção e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, e ainda, a promoção de um desenvolvimento holístico da criança (Portugal, 2008).

O presente capítulo mobiliza os documentos legais e os quadros teóricos que sustentaram a prática educativa. No primeiro ponto, serão apresentadas as características da formação e desenvolvimento profissional do docente com perfil duplo em EPE e 1.º CEB, através dos referenciais legais e teóricos comuns às duas valências. No segundo e terceiro pontos, serão apresentadas as características específicas de cada um destes ciclos educativos, por constituírem especificidades relevantes que deverão ser consideradas.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A educação é um trunfo insubstituível para a progressão da sociedade na preservação dos ideais de liberdade, justiça, solidariedade e de paz. Para tal, a educação revela um papel primordial para um desenvolvimento contínuo da sociedade, através do combate à pobreza, exclusão social, opressão, ... (Delors, 2010). Além disso, é através da educação que se desenvolve o conhecimento, o exercício dos direitos das pessoas e a consciência do dever de respeito mútuo (Monteiro, 2003). Tendo estes aspetos em consideração, o sistema educativo português caracteriza-se por um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2), através

de uma ação formativa permanente que promove a igualdade de oportunidades. Fomenta, ainda, o desenvolvimento holístico dos indivíduos (Delors, 2010), não só através do desenvolvimento de competências cognitivas, mas também “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2).

Este sistema está organizado em EPE, Educação Escolar e Educação Extraescolar (Idem). A EPE destina-se a crianças entre os três e os seis anos de idade, complementando e cooperando com a ação educativa da família, sendo de caráter gratuito e universal para crianças a partir dos quatro anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). A Educação Escolar engloba os ensinos básico, secundário e superior, sendo que apenas os dois primeiros são de caráter obrigatório, universal e gratuito (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Por último, a Educação Extraescolar compreende atividades que promovem o desenvolvimento de várias competências através de atividade de natureza formal e não formal (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Assim sendo, a escola torna-se indispensável para o sistema educativo, uma vez que é responsável por potenciar, a todos os cidadãos, as aprendizagens socialmente esperadas (Roldão, 1999a). Deste modo, o currículo caracteriza-se pelos conteúdos e objetivos que estão na base da organização do ensino e é construído através de um processo de concretização, expressão e avaliação das práticas pedagógicas (Diogo & Vilar, 2000). Pretende, por isso, englobar a educação das crianças ao nível dos conteúdos programáticos e a formação de indivíduos com espírito crítico, criativo, democrático e ativos na sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Delors, 2010). Tal é conseguido através da adequação dos conteúdos às características de cada contexto (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), numa perspetiva de uma construção social de intervenção crítica e, conseqüentemente, de transformação da sociedade (Marques, Pinto & Gonçalves, 2004).

Desta forma, a escola torna-se o principal espaço na construção e gestão do currículo, não permitindo que este se torne fechado e limitado ao nível político-administrativo (Pacheco, 2008). O papel do professor é fulcral para a realização de uma gestão flexível do currículo, procurando sempre responder às necessidades individuais das crianças para a promoção da sua formação e realização académica e pessoal (Sacristán, 1989).

Considerando a necessidade de reinventar a escola (Nóvoa, 1992), com o intuito de reconstruir o currículo, torna-se imprescindível a adoção de uma postura reflexiva, crítica e fundamentada da prática docente, tendo em vista a aquisição de novos saberes profissionais (Roldão, 1999b). Através dos seus conhecimentos, cabe ao professor decidir e agir perante diferentes circunstâncias, mediando as suas decisões entre as linhas programáticas nacionais e as características do contexto (Sacristán, 1989; Nóvoa, 1992). Concomitantemente, esta gestão do currículo traduz-se numa prática mais autónoma e colaborativa entre profissionais, no sentido de mobilizar recursos e saberes, dotando-os de novas competências (Roldão, 1999b).

A prática profissional deve centrar-se na análise de problemas complexos e diversificados da prática (Perrenoud, 1994) que permita o desenvolvimento de competências técnicas, científicas, éticas, sociais e pessoais (Vasconcelos, 2009). Para tal, o trabalho colaborativo entre docentes potencia o enriquecimento dessas competências, auxiliando na prática educativa (Damiani, 2008), no desenvolvimento das instituições e no processo de ensino e de aprendizagem (Canha & Alarcão, 2010).

A fim de identificar, analisar e solucionar os problemas emergentes do processo de ensino e de aprendizagem, torna-se imprescindível a criação de um clima relacional de entreajuda, recíproco, colaborativo e solidário (Alarcão & Tavares, 2013). Para tal, a relação colaborativa implica a participação equilibrada por todos (Alarcão & Canha, 2013), valorizando os contributos individuais de cada interveniente (Roldão, 2007a), e o reconhecimento das potencialidades de uma postura de articulação entre a teoria e a prática (Canha & Alarcão, 2010).

Considerando a pertinência do trabalho colaborativo entre profissionais, é substancial a sua discussão e aplicação na formação inicial de docentes (Damiani, 2008). Assim sendo, a PES integra o momento primordial para o estabelecimento de relações colaborativas entre os agentes envolvidos neste processo, através de um diálogo e reflexão constante (Alarcão & Tavares, 2013). Constitui, assim, um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem onde se mobilizam conhecimentos e competências adquiridas noutras áreas para o contexto real, adequando a prática às situações dos contextos (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; Roldão, 2007b). Deste modo, a supervisão pedagógica, de natureza reflexiva e autonomizante, sustenta-se em

atitudes de abertura e de corresponsabilização (Alarcão & Canha, 2013), tornando-se um dos pilares da formação de professores (Estrela, 1994a).

Dessarte, por intermédio do diálogo, é tomada consciência sobre a prática (Freire, 1972), através do fornecimento de sugestões e opiniões (Lalanda & Abrantes, 1996). Deste modo, é potenciada a responsabilização das tomadas de decisão sobre e na ação (Perrenoud, 1994) e possibilitada uma prática em contínuo desenvolvimento (Freire, 1972). No decurso da tomada de consciência da sua ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), os professores reflexivos tornam-se autónomos na sua atividade por adotarem uma postura crítica face ao papel que desempenham (Lalanda & Abrantes, 1996).

A formação profissional, através da supervisão pedagógica, implica uma forte componente reflexiva, partindo das situações da prática. Através desta oportunidade, aliam-se os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos já dominados (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), às novas competências, no que concerne à tomada de decisões apropriadas em contextos de complexidade da prática (Alarcão, 1996; Roldão, 2007b). De outro modo, não seria possível apropriação de tais competências durante o período de formação inicial (Estrela, 1994a). Com efeito, a competência profissional implica um conhecimento na ação, holístico, criativo e construído, que depende da capacidade profissional de apreciar o valor das decisões tomadas e as suas consequências (Alarcão, 1996).

Não se pretende, por isso, que a formação inicial conceda produtos finais, mas sim a compreensão de que esta apenas constitui a primeira fase de um longo processo de formação profissional (García, 1999). Considerando que a prática profissional é influenciada, não só pelos conhecimentos do professor, mas também pela sua interação com o meio (Alarcão, 1998), o processo de ensino e de aprendizagem não deve ser homogéneo para todos os intervenientes, será necessário conhecer as características de cada sujeito, de modo a serem desenvolvidas as suas potencialidades (García, 1999).

O conhecimento necessário de todos os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem requer uma construção de um contexto específico de relação (Solé & Coll, 1994). A interação entre docente e crianças deve ser desenvolvida num ambiente que valorize as identidades de cada um, promovendo uma aproximação multidisciplinar da educação, e permitindo

uma continuidade do processo de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da sala (Coll, 2008).

Para tal, a escola deve permitir o acesso não só ao conhecimento, mas também às características culturais do meio, promovendo um desenvolvimento global das crianças, ao nível do equilíbrio pessoal, da inserção social e da relação interpessoal (Solé, 1994). Assim sendo, é importante considerar a criança um ser social em crescimento, com desejos, intenções e potencialidades, onde a escola tem o dever de as auxiliar a ultrapassar as suas dificuldades pessoais, promovendo a confiança, autoestima e a assertividade (Ferreira & Santos, 2000). Deste modo, a construção de significados adequados aos novos conteúdos, permite um papel ativo das crianças, onde o docente se torna guia e mediador entre a criança, a cultura e o conhecimento (Solé & Coll, 1994).

Apraz dizer que a aprendizagem socioconstrutivista ocorre em relação com os conhecimentos prévios das crianças, os novos conhecimentos e as relações sociais que se estabelecem (Coll, 2008). Deste modo, a aprendizagem consiste em relacionar as experiências e conhecimentos novos com os conhecimentos já existentes (Solé & Coll, 1994), permitindo que as crianças recorram às suas estruturas sensoriomotoras, afetivas, cognitivas e linguísticas (Tavares & Alarcão, 2005) para a construção de aprendizagens significativas (Solé, 1994).

É ainda importante realçar a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem das crianças, por serem basilares na aquisição de novo conhecimento. Para que a aprendizagem produza significado para a criança, é fundamental que tenha uma primeira leitura da nova experiência ou conhecimento. Sem conhecimentos prévios, seria realizada de forma descontextualizada, não produzindo qualquer significado para a criança e, portanto, não seria construída qualquer aprendizagem (Miras, 1994). Deste modo, a aprendizagem socioconstrutivista, onde a criança está no centro do processo de ensino e de aprendizagem (Carvalho & Diogo, 1994), permite que, a partir dos conhecimentos já adquiridos, as crianças se tornem seres críticos, autónomos, criativos e ativos socialmente (Ferreira & Santos, 2000).

Apesar das crianças serem os principais agentes responsáveis pela construção do seu conhecimento (Carvalho & Diogo, 1994), através da modificação, enriquecimento e diversificação dos seus esquemas mentais (Onrubia, 1994), a sua individualidade não se opõe à interação social (Solé &

Coll, 1994). Para que a aprendizagem ocorra, é necessário provocar desafios que permitam o questionamento de novas situações emergentes, assegurando alguma exigência que implique um esforço de compreensão (Onrubia, 1994). Destarte, a aprendizagem provoca processos internos de desenvolvimento que apenas são adquiridos quando a criança interage com o seu ambiente, cooperando com os outros intervenientes para uma aprendizagem socioconstrutivista (Vygotsky, 1998), permitindo a troca de conhecimentos e experiências, enriquecendo a aprendizagem (Carvalho & Diogo, 1994). Essa interação deve ser realizada através de apoio, não só a nível cognitivo, mas também emocional, possibilitando às crianças a superação dessas exigências e desafios (Onrubia, 1994).

O apoio ajustado às necessidades de cada criança permite que esta desenvolva a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1998). Segundo Vygotsky (Idem), a ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, as tarefas que a criança é capaz de executar sem apoio, e o nível de desenvolvimento potencial, as tarefas que a criança ainda não é capaz de executar. Assim, a aprendizagem é realizada através da orientação e cooperação entre a criança e um adulto ou outra criança mais competente.

Durante a apropriação dos novos conhecimentos, as crianças tornam-se capazes de atuar mais autonomamente em tarefas e situações novas, cada vez mais complexas (Onrubia, 1994). Através da análise da ZDP da criança, é possível compreender o estado dinâmico do seu desenvolvimento, acedendo às aprendizagens adquiridas e àquelas que estão em processo de maturação (Vygotsky, 1998). Com efeito, a aprendizagem não se processa de igual forma em todas as crianças, mas sim em função das características pessoais de cada uma (Onrubia, 1994), dado cada criança ser uma pessoa única e irrepitível (Solé & Coll, 1994).

A criança atua sobre o meio onde está inserida e, por isso, a motivação em aprender reside nessa interação. Tal acontece, visto as crianças apreenderem através da observação dos resultados das suas ações (Drew, Olds & Olds Jr., 1997). Por este motivo, algumas crianças apresentam dificuldades por não terem oportunidade de experienciar de forma concreta os materiais e objetos (Ferreira & Santos, 2000). Decerto, é necessário que as crianças se sintam motivadas em função de todo o contexto (físico, social e emocional), através do

estabelecimento de diálogos onde estas se sintam valorizadas e apreciadas (Drew, Olds & Olds Jr., 1997).

Quando motivadas, as crianças tornam-se mais autónomas, procuram novos conhecimentos e novas oportunidades e envolvem-se nas tarefas com entusiasmo (Tavares, 1979). Sincronicamente, estabelece as suas metas pessoais, planifica as ações necessárias para os seus objetivos e avalia o seu progresso (Lourenço & Paiva, 2010).

Torna-se, por isso, meritório refletir sobre o papel do docente para que as crianças estejam motivadas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ao Educador a responsabilidade de estimular as crianças para os passos mencionados no parágrafo anterior e de identificar os seus conhecimentos prévios, para que os desafios sejam adequados à zona de desenvolvimento proximal de cada criança (Alcará & Guimarães, 2007). Além disso, o docente deve promover a construção de um ambiente, onde as crianças se sintam respeitadas e ouvidas, e que ele próprio seja um exemplo de pessoa motivada (Lourenço & Paiva, 2010).

Promover atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças e da sua realidade possibilita a aquisição de aprendizagens significativas, dado permitirem uma participação motivada (Alcará & Guimarães, 2007). Por conseguinte, a escola não pode ignorar as características da sociedade atual (Ramos, 2007). Sendo um dos princípios do sistema educativo português, é indispensável a diversificação da ação educativa, no sentido de aproximar a escola à realidade das crianças (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Atualmente, as crianças aprendem utilizando o computador como uma fonte de informação (Catalão & Maia, 2002). Deste modo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) representam um influente meio que pode ser utilizado como uma estratégia de aprendizagem socioconstrutivista, ao alcance de aprendizagens significativas, concretas e duradouras (Ramos, 2007).

Com efeito, as TIC são utilizadas com maior eficiência na promoção de aprendizagens, através do trabalho cooperativo, em atividades estimulantes e multidisciplinares (Means & Olson, 1997), promovendo a concretização de um currículo centrado na criança (Moreira, 2002). As TIC devem ser enquadradas numa prática educativa que valorize a criança, os seus projetos e que permita o debate, promovendo uma postura crítica face à informação (Ponte, 2002).

Todavia, é imprescindível a adoção de uma atitude reflexiva e inovadora, por parte dos docentes, aquando da utilização das TIC na sua prática educativa (Catalão & Maia, 2002), para que esta não se torne uma simples transferência de informação (Ferreira, 2006). Atendendo à diversidade dos meios tecnológicos, o enfoque da ação do docente deve recair no saber procurar, saber interpretar, saber criticar e saber gerir a informação (Catalão & Maia, 2002), com o intuito de aumentar o seu valor educativo e promover o uso racional destes recursos (Ramos, 2007). Para tal, torna-se substancial uma atitude aberta e construtivista, onde as TIC são utilizadas como um elemento inovador, proporcionando experiências de expressão criativa, realização de projetos e a reflexão crítica (Ponte, 2002).

Concomitante às TIC, a metodologia de trabalho de projeto consiste numa estratégia que promove a participação ativa da criança, garantindo o direito de ser escutada e de ter voz, permitindo que seja construtora do seu conhecimento e capaz de coparticipar na aprendizagem do grupo (Gambôa, 2011). Através do trabalho em grupo, as crianças analisam várias perspetivas e confrontam as suas ideias, através de vários pontos de vista (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Deste modo, o trabalho por projeto proporciona uma prática educativa socioconstrutivista, por se tornar num espaço de liberdade, onde as crianças se desenvolvem intelectual e socialmente (Gambôa, 2011). Com vista a uma atitude ativa e crítica por parte das crianças na construção do seu conhecimento, a metodologia de trabalho de projeto tem como objetivos promover a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento da sensibilidade emocional, estética e da moralidade (Katz & Chard, 1997).

Esta metodologia, graças ao seu caráter inovador e flexível, é capaz de atender aos interesses das crianças e ao currículo existente, complementando-o e intensificando-o, promovendo aprendizagens mais significativas (Gambôa, 2011). Consequentemente, a metodologia de trabalho de projeto está assente na motivação intrínseca das crianças (Katz & Chard, 1997), por ser realizada num contexto social significativo para elas (Leite, Malpique & Santos, 1989; Gambôa, 2011).

Deste modo, a metodologia de trabalho de projeto pode ser dividida em três fases: planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões e conclusões (Katz & Chard, 1997), que fluem de modo flexível, criativo e

integradas, aprofundadas num pensamento projetado na ação (Gambôa, 2011). Na primeira fase, é definido um problema sobre o qual as crianças se querem debruçar, analisando-o, definindo os objetivos e os conhecimentos, ideias e experiências que as crianças já possuem (Kilpatrick, 1971). Posteriormente, é construído um plano de ação, um momento de reflexão sobre os passos a seguir. Importa salientar o caráter flexivo deste plano, sendo suscetível a reformulações ao longo de todo o projeto, não sendo, por isso, um instrumento único, absoluto ou definitivo (Leite, Malpique & Santos, 1989).

A segunda fase diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa e à apresentação de informações novas, através de uma investigação experiencial (Gambôa, 2011). Por ser um problema definido através da curiosidade e interesse das crianças e estando relacionado com a sua realidade envolvente, o desenvolvimento de trabalho de campo, envolvendo o contexto social da criança (Leite, Malpique & Santos, 1989), pode constituir momentos onde as crianças reinterpretam o seu conhecimento (Gambôa, 2011). Ainda nesta fase, a criança deve ser incentivada a utilizar as suas capacidades de forma autónoma, ampliando as suas competências (Katz & Chard, 1997) e tornando-se mais atenta, crítica, confiante e exigente de si, dos outros e do seu contexto social (Leite, Malpique & Santos, 1989).

A última fase prende-se com a análise e reflexão das informações recolhidas e das aprendizagens realizadas (Kilpatrick, 1971). Neste momento, as crianças são convidadas a refletir e avaliar o progresso realizado e as suas contribuições, permitindo que as crianças se tornem conscientes da sua aprendizagem (Katz & Chard, 1997). Por este motivo, a avaliação final do projeto traduz-se num momento importante para esta metodologia e pode assumir diversas formas: diálogo em grupo ou partilha das experiências a elementos externos (crianças de outras salas, pais, ...) (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Através desta experiência, a metodologia de trabalho de projeto permite à criança estabelecer uma relação com o mundo e com as novas aprendizagens de forma significativa, articulando o currículo à sociedade contemporânea e democrática (Gambôa, 2011). Com efeito, cabe ao Educador estar consciente das necessidades e interesses das crianças (Leite, Malpique & Santos, 1989), tornando-se mediador de uma ação reflexiva e cientificamente sustentada (Gambôa, 2011) e proporcionando oportunidades de aprendizagem, através da

interação com outras pessoas, objetos e com o contexto social, de modo a que essa aprendizagem seja relevante (Katz & Chard, 1997).

Com o intuito de promover um desenvolvimento holístico das crianças, a capacidade relacional e comunicacional do docente torna-se fundamental (Vasconcelos, 2009). Para tal, o profissional de educação deve promover um ambiente que garanta o bem-estar e a segurança das crianças, permitindo que estas desenvolvam a sua identidade individual e cultural (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, a relação pedagógica deve ser conduzida democraticamente, onde as crianças têm espaço para desenvolver as suas competências (Jesus, 1996). Além disso, a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, proporciona um desenvolvimento sociocultural, fundamentado nos valores, saberes e experiências das crianças (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Do mesmo modo, a expressão de atitudes de confiança, estabilidade e segurança por parte do docente, permite às crianças uma maior motivação durante as atividades e, conseqüentemente, a construção de uma imagem de si mesmas realista e positiva (Jesus, 1996).

Apesar destas características serem comuns ao educador de infância e professor do 1.º CEB, são visíveis especificidades nestes dois perfis profissionais, presentes no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Neste documento é visível o enfoque dado à adoção de uma relação afetiva entre o educador de infância e as crianças, para a promoção de um desenvolvimento holístico, ao passo que o perfil específico do professor do 1.º CEB se caracteriza mais pela gestão de competências relacionadas com os conteúdos curriculares (Serra, 2004). Atendendo às especificidades destas valências, apresentadas nos pontos seguintes do presente capítulo, torna-se pertinente refletir sobre a articulação necessária entre estes dois ciclos educativos, dada a aprendizagem ser um contínuo experiencial e reflexivo (Formosinho, 2016).

A “articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 2). Deste modo, a continuidade educativa, e conseqüente articulação, reivindica o conhecimento dos dois ciclos educativos, por parte dos profissionais, com o intuito de não se aprofundar a descontinuidade educativa (Serra, 2004). A adaptação ao 1.º CEB permite a construção de uma base sólida para o sucesso educativo. Para tal, é substancial o apoio às

crianças, aos pais e aos profissionais (Oliveira-Formosinho, 2016). Deste modo o ensino básico deve basear-se nos conhecimentos e vivências que as crianças já experienciaram, quer ao nível da EPE ou da família (Serra, 2004), e que possua uma visão abrangente sobre a criança, atendendo à sua identidade pessoal e social, e não apenas à sua preparação escolar (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016).

Com efeito, a articulação curricular entre estes dois ciclos educativos deve permitir um desenvolvimento apoiado da criança, partindo de atividades lúdicas e criativas da EPE para aprendizagens sistematizadas do ensino básico (Serra, 2004). Destarte, as crianças têm a possibilidade de construir mentalmente várias situações, considerando-as como um desafio e um potencial de crescimento (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016).

Através de um trabalho colaborativo entre profissionais, é possível uma aproximação curricular, que atenua as descontinuidades educativas (Alarcão, 2008). Deste modo, a partilha e colaboração, através de reuniões entre profissionais, deslocação das crianças à escola do 1.º CEB ou de uma turma de 1.º ano ao jardim de infância (Oliveira-Formosinho, 2016), permite a apreciação dos dois níveis educativos como parceiros, valorizando as características dos dois ciclos educativos (Serra, 2004).

Em suma, a continuidade educativa destes ciclos educativos pressupõe uma articulação que reconheça as especificidades de cada nível e que respeite o processo evolutivo natural das crianças (Idem). Para tal, e considerando a habilitação a um perfil duplo, é apropositada a caracterização e reflexão dessas mesmas singularidades, presentes nos pontos 2 e 3 do presente capítulo.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Posto isto, é importante ressaltar a importância da EPE como um espaço e tempo onde a criança desenvolve as

suas competências de forma dinâmica (Zabalza, 1998a). Para tal, a imagem da criança enquanto ser competente deve estar na base da prática do educador de infância, reconhecendo que cada criança possui uma voz própria e que é ativa e coconstrutora da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a).

Considerando estes aspetos, os objetivos definidos para este ciclo educativo relacionam-se com a estimulação do desenvolvimento global das crianças, o incentivo de comportamentos que favoreçam uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento da expressão e da comunicação, a promoção da curiosidade e do pensamento crítico, bem como o incentivo da participação das famílias no processo educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Neste sentido, o educador de infância assume um papel primordial no cumprimento destes objetivos, proporcionando atividades diversificadas, nomeadas por currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2011, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, ponto II, n.º1).

Neste enquadramento, surge a questão do currículo de EPE, dada a complexidade deste nível de ensino, ultrapassando a conceção de apenas uma perspetiva teórica (Formosinho, 2013). Além disso, existem diferenças significativas entre a EPE e o 1.º CEB relativamente aos processos de decisão, gestão e diferenciação curricular. Por um lado, o professor do 1.º CEB adequa o currículo às características das crianças, deve orientar-se pelos programas e metas curriculares que definem quais as aprendizagens esperadas das crianças (Pacheco, 1996). Por outro lado, o educador de infância apenas possui um documento orientador, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), que surgem como “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias, e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva, Marques & Mata, 2016, p. 13). Neste sentido, procura-se que o educador de infância gira o currículo proporcionando atividades que permitam o desenvolvimento holístico das crianças (Zabalza, 1998b).

Neste sentido, a observação torna-se um processo essencial na gestão do currículo, permitindo ao educado de infância intervir no contexto de modo fundamentado (Estrela, 1994a). Através da recolha contínua de informação, é possível conhecer os interesses, necessidades e capacidades das crianças,

proporcionando a adequação da prática através da construção de uma planificação consciente e contextualizada, não só às características das crianças, mas também ao contexto (Parente, 2002).

Neste sentido, considerando as características da EPE, a sua integração na prática profissional e a necessidade de construção de um currículo adequado às características do grupo e do contexto, surgiram vários modelos curriculares, com o intuito de realizar a ponte entre teoria e prática e de promover a qualidade da ação educativa (Formosinho, 2013). Os modelos curriculares explanados de seguida, *High-Scope*, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), vão ao encontro das finalidades e características da EPE, por defenderem uma gestão do currículo centrada na criança. Neste sentido, cada criança é considerada um ser competente, que participa com liberdade, inteligência e sensibilidade na construção da sua aprendizagem, e que o seu interesse e motivação intrínseca na tarefa, em colaboração com os outros, promovem uma aprendizagem de natureza socioconstrutivista, e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O modelo curricular *High-Scope* foi desenvolvido por Weikart, em 1960, e defende a aprendizagem como uma construção progressiva do conhecimento, sustentada na ação e na reflexão sobre a ação (Oliveira-Formosinho, 2013). Tendo a criança no centro de toda a aprendizagem, o adulto assume um papel de apoio, guiando-as através de experiências ricas e que integram uma aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). Para tal, a planificação do educador de infância traduz-se num processo primordial (Oliveira-Formosinho, 2013), preparando os espaços, os materiais e as experiências-chave necessárias para que as crianças desenvolvam atividades auto-iniciadas (Oliveira-Formosinho, 1998). Com efeito, a observação, a interação com as crianças e a reflexão traduzem-se como momentos fulcrais para que o processo de planificação permita à criança a construção do seu conhecimento pessoal num processo culturalmente partilhado (Oliveira-Formosinho, 2013).

Tendo como objetivo a autonomia intelectual da criança, o processo planear-fazer-rever permite às crianças a expressão das suas intenções, que as ponham em prática e que reflitam sobre as suas realizações. Além disso, a avaliação implica um trabalho em equipa para que os interesses e competências das crianças estejam na base da construção das suas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2011). Do mesmo modo, as dimensões

do ambiente educativo, adequadas às crianças, valorizam a socialização da criança com o meio a sua inclusão cultural, tendo em vista a sua preparação para a entrada do 1.º CEB (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo curricular Reggio Emilia surgiu após a Segunda Guerra Mundial e foi desenvolvida por Loris Malaguzzi (Lino, 2013) e emerge também de uma postura socioconstrutivista da educação. Este modelo organiza-se através do trabalho colaborativo entre a escola e a comunidade, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem global da criança (Malaguzzi, 2016). O educador de infância assume um papel de saber ouvir e saber observar, apoiando todas as atividades desenvolvidas pelas crianças (Lino, 2013), numa postura de escuta constante da criança, a pedagogia da escuta (Rinaldi, 1999). Estas são, assim, incentivadas ao questionamento e à procura de respostas, com o intuito de desenvolverem a sua autonomia na resolução dos problemas que surgem e de explorarem o ambiente e a expressarem-se utilizando linguagens e modos de expressão diversos, as “cem linguagens” (Lino, 2013).

O trabalho colaborativo entre toda a equipa educativa (educadores, pais e comunidade) é axiomático em Reggio Emilia, através da participação ativa, partilha de ideias e experiências, da adoção de responsabilidades em comum e da reflexão e tomada de decisões sobre todo o processo de ensino e de aprendizagem (Malaguzzi, 2016). Por conseguinte, durante a prática educativa, as crianças são, também, protagonistas ativos na construção do seu conhecimento, através do diálogo e interação com os outros. Neste sentido, e tendo sempre presente a pedagogia da escuta, defendida neste modelo curricular, a criança aprende a escutar os outros, a ter em consideração as suas ideias e a comunicar com os outros de forma eficaz (Lino, 2013). Deste modo, a educação é baseada nas relações com os outros, na cooperação e na comunicação constante entre todos os intervenientes, permitindo aprendizagens significativas nas crianças (Malaguzzi, 2016).

Nestas linhas orientadoras, o Movimento da Escola Moderna (MEM) surge em Portugal na década de 60, através de Sérgio Niza, sendo um dos primeiros modelos curriculares para a EPE em Portugal (Jordão, 2013). Este modelo assenta no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade democrática (Niza, 2013). Para tal, está presente uma reflexão constante de modo a permitir que o educador de infância e as crianças tenham o poder de tomar decisões, através de um processo de cooperação, implicando um

envolvimento ativo de todo o grupo (González, 2002). Neste sentido, a aprendizagem é vista como um processo sociocultural e participativo, onde as crianças reconstróem o seu conhecimento num processo dialógico de construção de sentido (Niza, 2013), promovendo a sua autonomia, responsabilidade e o pensamento crítico (Folque, 2012).

No MEM, existe uma preocupação acrescida relativamente à formação dos docentes (Niza, 2013). Por este motivo, a partilha de experiências e a cooperação entre profissionais (Folque, 2012), constituem princípios-chave para este modelo curricular que asseguram o desenvolvimento pessoal e profissional em comunidade de formação recíproca (Niza, 2012).

Apesar da existência das OCEPE e de vários modelos curriculares, torna-se fulcral ter em consideração a influência do contexto social que não permite aos docentes uma prática sempre consistente com uma teoria. Com efeito, a gestão da sala de atividades e as exigências impostas pelos sistemas escolares podem impedir uma prática educativa consistente com um modelo curricular (Spodeck & Brown, 2002).

De salientar a importância metodologia de trabalho de projeto, presente nos modelos curriculares Reggio Emilia e MEM, na aprendizagem das crianças dentro do paradigma educativo socioconstrutivista. Esta metodologia traduz-se numa mais-valia no processo educativo, dado responder aos interesses e necessidades das crianças (Katz & Chard, 1997) e permitindo que estas possuam um papel explorador e investigativo, permitindo uma “aprendizagem cooperativa e a emergência de verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo” (Lino, 2013, p. 131). Deste modo, a metodologia de trabalho de projeto deve fazer parte da ação educativa, por constituir inúmeras potencialidades para o desenvolvimento holístico das crianças.

Transversal aos modelos curriculares explanados anteriormente, encontra-se o ambiente educativo. A sua adaptação ao contexto, atendendo às características e necessidades das crianças, permite que haja um maior respeito pela criança, com o intuito de alargar e diversificar as suas oportunidades (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Considerando que o ambiente educativo diz respeito à organização do espaço, do tempo, dos materiais e das interações com os vários intervenientes, compreende-se que para o ambiente educativo permitir a construção de aprendizagens significativas, importa que o educador de infância reflita sobre o ambiente,

planifique intencionalmente e avalie essa organização (Forneiro, 1998), realizando todas as alterações necessárias para que se desenvolva uma prática socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A organização do espaço traduz-se na expressão das intenções do educador de infância e da dinâmica do grupo, através de uma constante reflexão e evolução do espaço pedagógico ao longo do tempo, evitando espaços estereotipados e padronizados (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A divisão da sala de atividades por áreas de jogo permite uma pluralidade de experiências que se traduzirá no desenvolvimento global da criança, através de uma vivência plural da sua realidade e a construção de experiências relacionadas com as diversas dimensões da vida da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Neste sentido, a organização do espaço por áreas permite também o desenvolvimento da autonomia das crianças, facilitando a construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Para tal, é importante a existência de um cenário estimulante, estético, lúdico e motivador, facilitando múltiplas possibilidades de ação (Zabalza, 1998c). Dado o exposto, é importante mencionar que a organização flexível do espaço pedagógico permite abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais, através de experiências de trabalho cooperativo e individual (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Nestes parâmetros, torna-se importante uma constante reflexão por parte do educador de infância para que o espaço pedagógico permita a concretização da diferenciação pedagógica e que atenda às necessidades e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Neste sentido, o espaço pedagógico deve ser um lugar de bem-estar e alegria para as crianças, aberto a novas vivências e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Não obstante, para a emergência de uma aprendizagem ativa, os materiais disponíveis devem também permitir o desenvolvimento da autonomia e despertar o interesse das crianças para manipular, experimentar e descobrir (Forneiro, 1998). Com efeito, os materiais devem ser diversificados, adequados às suas capacidades, necessidades e interesses, devem estar acessíveis às crianças e promoverem a consciência da diferença, de si e dos outros (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim sendo, a organização dos materiais deve permitir a exploração, manipulação e representação, deve promover tanto a aprendizagem como o bem-estar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A organização do tempo pedagógico de forma flexível mas que corresponda a momentos que se repetem com alguma periodicidade (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), através da criação de rotinas, fomenta nas crianças um sentimento de segurança e bem-estar que impulsiona a independência pessoal e a aquisição de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). Neste sentido, as rotinas devem proporcionar à criança a oportunidade de expor as suas intenções e realizar diversas experiências, ajuda-la a compreender a sequência temporal e a gerir o seu tempo autonomamente (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Com efeito, a variedade de experiências ao longo do dia, nos vários espaços e com diversos materiais, e de variados tipos de interação, como o trabalho individual, em pequeno ou grande grupo, permitem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças num currículo socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, cabe ao educador de infância adequar a rotina diária aos ritmos das crianças (Lino, 1998), permitindo a sua progressiva participação ativa nas decisões de organização e gestão do tempo pedagógico. Concomitantemente, as crianças vão-se apropriando do fluxo do tempo diário, recorrendo a pontos de referência que lhes permitam diversificar as suas experiências de forma autónoma (Oliveira-Formosinho, 2013).

Além destes aspetos, torna-se fulcral a adequação das várias experiências aos desejos e necessidades das crianças, tornando o ambiente educativo num contexto de interação, escuta ativa, participação e de maior prazer para a criança (Cruz, 2008). Deste modo, o educador de infância deve, também, promover várias relações e interações entre as crianças e os vários intervenientes do processo educativo, aproveitando as suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, os sentimentos de pertença, confiança e bem-estar, graças às interações existentes com o educador de infância e as restantes crianças do grupo (Brooker, 2010), permitem à criança desenvolver competências a nível pessoal, social e emocional (Zabalza, 1998d).

Assim sendo, a interação do adulto com as crianças deve ter como base um processo contínuo de escuta ativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b), onde são consideradas as vivências e competências das crianças como alicerces do seu desenvolvimento (Zabalza, 1998a). Por esta razão, a construção de um ambiente onde as crianças se sintam ouvidas e detenham poder nas decisões

(Oliveira-Formosinho & Lino, 2008) permite que estas estejam no centro da compreensão e transformação dos contextos (Oliveira-Formosinho, 2007). Destarte, a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento, através da escuta, diálogo e negociação (Mendes & Cardona, 2012), permite-lhes a clarificação do seu pensamento e dos outros, promovendo a construção da sua identidade pessoal (Oliveira-Formosinho, 2013).

Sem embargo do papel primordial das crianças na construção do seu conhecimento, é o processo reflexivo de observação e avaliação do educador de infância que permite a adequação da sua prática às capacidades e necessidades das crianças, estimulando, ampliando e complexificando as suas competências (Portugal, 2012). Por conseguinte, a avaliação na EPE surge como um elemento regulador da prática educativa (Mendes & Cardona, 2012) através de um processo contínuo, formativo e centrado no modo como as crianças aprendem, nos seus interesses, dificuldades e progressos (Portugal, 2012). Através desta constante observação e reflexão por parte do educador de infância, a análise e interpretação das informações recolhidas e a tomada de decisões conscientes promove a qualidade das aprendizagens, atendendo às características de cada criança e a sua evolução (Circular n.º 4/2011). Com efeito, o desenvolvimento das competências das crianças é o principal objetivo da avaliação na EPE (Portugal & Laevers, 2012), auxiliando a criança a compreender o que sabe, o que aprendeu e o que necessita para ultrapassar as suas dificuldades (Mendes & Cardona, 2012).

Neste nível educativo, as crianças não desenvolvem as suas competências apenas dentro da sala de atividades, com o grupo e o educador de infância. A participação da família é também importante, permitindo a articulação de contributos para o desenvolvimento da criança, dado esta ser um ator social ativo e dinâmico que é influenciada e influencia o meio onde se encontra (Portugal, 1992). De acordo com a Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto), a responsabilidade da educação da criança pertence à família, sendo que a EPE, como foi explanado no primeiro parágrafo do presente subcapítulo, é complementar à sua ação, apoiando e colaborando com ela (Homem, 2002). Além disso, a comunidade, possuidora de valores, crenças, hábitos e padrões culturais, possui um papel de mediador e de promotor de experiências culturais essenciais para as crianças (Niza, 2013). Assim, através da interação escola-família-comunidade, são

estabelecidas as pontes entre a cultura escolar e a cultura local, desenvolvendo formas de participação direta e ativa por parte de todos os intervenientes, tendo como foco o desenvolvimento holístico da criança (Silva, 2009).

Não obstante, para que as crianças, à saída da EPE, não vivenciem nenhuma perturbação emocional ou social nem uma descontinuidade na aprendizagem (Vasconcelos, 2015), deve existir em esforço de continuidade e articulação curricular entre os profissionais de educação e a família, como já foi mencionado no ponto um do presente capítulo. Com efeito, pretende-se que a criança seja preparada para que a transição entre estes dois níveis educativos seja facilitada (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para tal, é importante que a criança seja autora na sua transição, no sentido de garantir o bem-estar social e emocional, que influenciarão o seu desempenho cognitivo no 1.º CEB (Vasconcelos, 2015). Além disso, a existência do Processo Individual da Criança permite que o professor do 1.º CEB conheça a criança ao nível dos seus interesses, necessidades, competências e contexto familiar e social. Desta forma, o professor pode, desde cedo, adequar a sua prática às características da turma, promovendo a diferenciação pedagógica e a articulação curricular.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CEB

O 1.º CEB, a segunda etapa do sistema educativo português, possui um carácter universal, gratuito e obrigatório, tendo uma duração de quatro anos e abrangendo crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Ainda que encerre em si um carácter globalizante pautado pela existência de um professor titular, este pode ser coadjuvado em algumas áreas especializadas, como as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

Os objetivos do ensino básico prendem-se substancialmente com o desenvolvimento integral das áreas cognitiva, físico-motora, cultural, emocional e social que permitam uma formação cívica ativa, crítica, democrática e consciente e a promoção de experiências que permitam

desenvolvendo hábitos de cooperação na sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). No que concerne à especificidade do 1.º CEB, este tem como objetivos específicos o desenvolvimento de competências da linguagem oral, da leitura e da escrita, um progressivo domínio de noções essenciais matemáticas e o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao meio físico e local e das expressões artísticas e físico-motoras (Idem).

Para a concretização dos presentes objetivos, foi estabelecido um currículo que se contempla como um conjunto de conteúdos e objetivos de onde a articulação constitui a base da organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação do desenvolvimento das crianças e jovens (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Com efeito, a organização e gestão deste currículo rege-se por princípios orientadores que defendem a coerência e sequencialidade entre ciclos bem como a diversidade de ofertas educativas no sentido de enriquecer as experiências das crianças e jovens. Além disso, a flexibilidade e autonomia pedagógica, a valorização de atividades artísticas e culturais e a utilização das TIC são princípios com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (DL n.º 139/2012, de 5 de julho; DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

Por forma a cumprir o currículo, o docente do 1.º CEB deve desenvolver a sua prática tendo em consideração a matriz curricular constante no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. As áreas curriculares (DL n.º 91/2013, de 10 de julho) de Português e Matemática deverão ter no mínimo sete horas semanais e as disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras no mínimo três horas. Para além destas componentes do currículo, existem ainda o Apoio ao Estudo, com um mínimo de uma hora e meia, e a Oferta Complementar, com uma hora semanal. Posto isto, a carga horária semanal varia entre as 22,5 horas e as 25 horas semanais para os 1.º e 2.º anos e entre as 24,5 horas e as 27 horas para os 3.º e 4.º ano, uma vez que a disciplina de Inglês tornou-se obrigatória a partir do 3.º ano, com uma carga horária mínima de duas horas. No que concerne às componentes do currículo de carácter facultativo, estas englobam a Educação Moral e Religiosa com uma carga horária de uma hora e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) com uma carga horária entre cinco horas e sete horas e meia (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Analisando a matriz curricular do 1.º CEB, a discrepância existente entre a carga horária de Português e Matemática e a carga horária das outras áreas

curriculares, torna notória uma sobrevalorização destas duas em detrimento das restantes. O mesmo se verifica nos documentos orientadores que regulam a prática dos docentes, os programas e as metas curriculares. As disciplinas de Português e de Matemática têm programas e metas curriculares atualizados frequentemente (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013; Beauscu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), ao passo que Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras apenas têm programas que datam 2004, mas que não sofrem alterações desde 1989 (Ministério da Educação, 2004).

Deste modo, o desenvolvimento global da criança, expresso na LBSE, torna-se difícil de alcançar dado os documentos que estão na base do currículo do ensino básico não promoverem a articulação curricular. A natureza lúdica, cultural e de formação das AEC, refletindo-se nos domínios científico e tecnológico, artístico, desportivo e social (DL n.º 91/2013, de 10 de julho), contribui para essa desarticulação curricular visto os docentes titulares tenderem a negligenciar as disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, caso haja AECs que desenvolvam atividades relacionadas com os conteúdos em questão.

Neste sentido, cabe ao docente do 1.º CEB promover uma gestão do currículo tendo como referência não só as matrizes curriculares mas também as competências necessárias para a promoção de aprendizagens significativas das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). A prática educativa guiada apenas pelo “currículo prescrito” (Diogo & Vilar, 2000, p. 7), configurado pelos normativos legais em vigor, provoca uma burocratização do ensino e condiciona a intervenção dos docentes (Pacheco, 1996; Roldão, 2009). Por este motivo, e considerando que os docentes possuem “o saber específico da profissão” (Roldão, 1999c, p. 19), a gestão curricular deve ser realizada de acordo com a sua interpretação dos documentos legais, da observação e reflexão do contexto, dos recursos disponíveis e dos conhecimentos prévios das crianças (Diogo & Vilar, 2000).

É importante que essa gestão abranja as diversas dimensões do ambiente educativo, como a flexibilização do espaço da sala de aula, dado este desencadear boas aprendizagens (Sanches, 2001) e ter efeitos cognitivos e emocionais nas crianças, através de uma disposição dinâmica e flexível (Arends, 2008). Assim, o espaço da sala deve refletir a multiplicidade de

estratégias e potencialidades, não se limitando a uma disposição rígida durante todo o ano letivo. Além do espaço, a gestão do tempo também constitui um fator primordial para a aquisição de aprendizagens significativas. Como a matriz curricular (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro) apenas orienta os docentes relativamente à carga horária semanal que cada área curricular ocupa, cabe a estes a gestão dessa mesma carga horária, tendo em consideração as características das crianças da turma, por forma a promover o seu desenvolvimento global (Arends, 2008).

Com efeito, o currículo torna-se “um percurso diferenciado e significativo” (Roldão, 1999b, p. 28) que, através de estratégias diversificadas e adequadas, permite que as crianças se tornem indivíduos críticos, participativos e empenhados na mudança social (Carvalho & Diogo, 1994).

Todavia, apesar do docente do 1.º CEB ter a oportunidade de realizar uma gestão integrada e integradora do currículo, persiste uma desarticulação e uma fragmentação dos conteúdos, sobrevalorizando as “áreas académicas” (Alonso, 2002a, p. 63) e desvalorizando as “áreas artísticas, tecnológicas e motoras” (Idem), provocando uma limitação no desenvolvimento global das crianças, como já foi mencionado anteriormente. Para combater esta desfragmentação (Thiesen, 2008), torna-se essencial estruturar a prática educativa com base no trabalho colaborativo, tanto no plano disciplinar como interdisciplinar. Para tal, permite-se uma preparação das crianças para a “alfabetização científica” (Roldão, 2009, p. 35), fundamental para compreender a realidade e formando-as para uma sociedade do conhecimento (Idem).

Neste sentido, apesar dos programas e metas curriculares definirem os saberes de forma fragmentada (Pombo, Guimarães & Levy, 1994), é importante considerar que o conhecimento está interrelacionado (Torres, O’Cadiz & Wong, 2003). Por este motivo, o docente deve promover a articulação curricular no sentido de integrar “diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma disciplina” (Alonso, 1998, p. 20).

Para tal, a interdisciplinaridade exige do docente uma postura crítica e reflexiva, bem como uma articulação constante entre teoria e prática, entre os conhecimentos que as crianças deverão adquirir na escola e os seus interesses e necessidades, por forma às aprendizagens construídas promoverem um saber global e integrador (Pombo, Guimarães & Levy, 1994) através da

articulação entre os saberes das diferentes áreas (Alonso, 1998). Tendo como objetivo o desenvolvimento de competências específicas e transversais às várias áreas do saber (Pombo, Guimarães & Levy, 1994), a interdisciplinaridade apresenta-se como um meio de ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento (Alonso, 2002a), favorecendo a articulação entre a escola e a vida das crianças e entre os seus conhecimentos prévios e as aprendizagens a adquirir (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Neste seguimento, o professor do 1.º CEB deve selecionar recursos coerentes com os objetivos pedagógicos, que promovam uma atitude reflexiva e investigativa. Como tal, os manuais escolares devem apresentar-se como recursos mediadores do conhecimento e não como o conhecimento em si mesmo (Tormenta, 1996), proporcionando às crianças o desenvolvimento das suas competências, incentivando-as a utilizar outras fontes de informação (Morgado, 2004). Importa ressaltar que a utilização exaustiva do manual escolar, ou de qualquer outro recurso, contribui para o aumento da desigualdade social, uma vez que as crianças têm características diferentes e que, por isso, aprendem de formas diferentes (Gardner, 1995). Além disso, a simplificação dos conteúdos, presentes nos manuais, pode condicionar a aprendizagem das crianças, se estas não forem incentivadas a procurar outras fontes de informação (Santos, 2001). Por este motivo, o professor deve refletir sobre a sua utilização, não permitindo que a sua prática seja baseada em estratégias descontextualizadas (Roldão, 2009), e ultrapassar a dependência dos manuais escolares no qual o professor assume um papel de reprodução deste recurso (Viana, 2007). Assim, o manual escolar deve ser utilizado de modo refletido, acompanhado de estratégias que permitam às crianças serem os construtores do seu conhecimento (Oers, 2009) através do questionamento, do levantamento de hipóteses e da investigação (Fosnot, 2007).

Com efeito, torna-se imprescindível que o docente de 1.º CEB tenha estes aspetos em consideração durante a elaboração das planificações, bem como as capacidades e os ritmos de aprendizagem e de compreensão das crianças, adotando uma pedagogia diferenciada e respeitadora da diversidade e heterogeneidade (Tomlinson, 2008). Como tal, a diferenciação pedagógica deve estar na base da prática profissional docente, dado ser obrigação da escola garantir a equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste sentido, a diferenciação pedagógica

surge como uma prática que adota ritmos flexíveis e que utiliza estratégias pedagógicas diferenciadas, promovendo experiências adequadas a todas as crianças (Tomlinson, 2008). Deste modo, a diferenciação pedagógica é motivada pela existência de diferentes características, cognitivas, linguísticas, socioculturais e de gênero (Resendes & Soares, 2002) e pela compreensão de que as crianças não têm os mesmos interesses, capacidades, não provêm dos mesmos contextos nem possuem as mesmas experiências, aspetos estes que influenciam as suas aprendizagens (Gardner, 1995). Nesta perspetiva, a criança enquadra-se no centro do processo de ensino e de aprendizagem (Heacox, 2006), com o objetivo de adquirirem aprendizagens significativas, aprendendo na sua ZDP (Vygotsky, 1998).

Tendo como referência o exposto precedentemente, é exigido ao professor do 1.º CEB uma constante postura observadora e reflexiva (Tomlinson & Allan, 2002), no sentido de organizar, desenvolver e avaliar “o processo de ensino [e de aprendizagem] com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º2, Parte II, Ponto 2, Alínea c). Deste modo, através da diversificação de estratégias, a ação educativa adequa-se à heterogeneidade das crianças, permitindo que estas se sintam motivadas durante todo o processo, não permitindo que as suas necessidades sejam um entrave à sua aprendizagem (Arends, 2008). Contudo, a diferenciação pedagógica não supõe que existam atividades diferentes para cada criança, o que ela pressupõe é a adequação das atividades propostas por forma às crianças se sentirem motivadas e cujas aprendizagens realizadas sejam significativas (Tomlinson & Allan, 2002).

Neste sentido, a avaliação constitui um instrumento fundamental de regulação do processo de ensino e de aprendizagem (DL n.º 17/2016, de 4 de abril), de adequação das estratégias, de superação de dificuldades das crianças e, conseqüentemente, de compreensão do valor e qualidade dos processos formativos (Alonso, 2002b). Destarte, a avaliação deve ter um caráter processual e sistémico que conduza à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (Zabalza, 2000). Como a avaliação das aprendizagens não pode ser considerada como portadora de uma única solução, existem três modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º

139/2012, de 5 de julho). Assim sendo, compete ao docente de 1.º CEB decidir as modalidades a adotar, mediante as suas intenções e estratégias e considerando que a avaliação é uma componente fundamental do processo de ensino e de aprendizagem (Simão, 2012).

A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamentar a diferenciação pedagógica, superar dificuldades das crianças e facilitar a sua inclusão escolar (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Esta modalidade fornece ao professor elementos que lhe permite a adequação da sua prática às características e conhecimentos das crianças (Leite, 2002), onde é possível compreender as características das crianças e do contexto, adaptando as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem e aos seus interesses e necessidades (Diogo, 2010).

No que respeita à formação sumativa, a mesma manifesta-se como a “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação” (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 24.º, Ponto 4). Esta modalidade de avaliação, apesar de ter como principal objetivo a realização de juízos sobre os resultados (Arends, 2008), tanto pode ter resultados quantitativos como qualitativos (Cortês, 2002). Na verdade, a avaliação sumativa pode desempenhar um papel formativo, quando realizada como avaliação intercalar (Diogo, 2010).

A avaliação formativa monitoriza o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo o autoconhecimento da criança (Ferreira & Santos, 2000). Esta modalidade de avaliação possui, por isso, um caráter sistemático e contínuo, permitindo a adequação dos processos e estratégias pedagógicas às aprendizagens a desenvolver (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho). A avaliação formativa centra-se na criança, tornando-a mais consciente da sua aprendizagem e mais implicada neste processo. Por este motivo, é importante que esta avaliação seja flexível e aceite a pluralidade e diversidade de formas de aprender (Gardner, 1997). Através desta modalidade e da diversificação de estratégias, é possível ajudar as crianças a superar as suas dificuldades e a aprenderem de forma significativa (Abrecht, 1994).

Dessarte, é importante compreender que as modalidades de avaliação supramencionadas se complementam, permitindo, através da sua combinação, a compreensão do que as crianças sabem, aprenderam, e das necessidades que se mantêm (Villas Boas, 2006). Além disso, é pertinente que a avaliação tenha

a participação das crianças, tanto das atividades desenvolvidas como do seu comportamento, colocando-as verdadeiramente no centro do processo de ensino e de aprendizagem e permitindo que estas sejam agentes ativos no seu desenvolvimento (Heacox, 2006). Desta forma, elas adquirem progressivamente controlo e responsabilidade através das componentes cognitiva, afetiva, comportamental e motivacional, refletindo, por conseguinte, um domínio dos conteúdos (Simão, 2002).

Sendo que a avaliação pertence a um processo dinâmico e cíclico de observação, planificação, razão, reflexão e ação (Máximo-Esteves, 2008), a reflexão do professor permite-lhe compreender todas as informações necessárias para reformular a sua ação (Diogo, 2010), tendo em vista, não só o desenvolvimento das crianças, mas também o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Máximo-Esteves, 2008). Consequentemente, o docente de 1.º CEB consciencializa-se do seu papel fulcral para a mudança e evolução da Educação, através de novas práticas educativas (Alarcão, 2001).

Com efeito, a prática docente não pode ficar limitada apenas ao ensino, é função do professor do 1.º CEB, também Educador, promover o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças (Tomlinson, 2008). Por este motivo, a criação de um clima que transmita segurança, afetividade e confiança proporciona o desenvolvimento da autonomia da criança (Reis, 2011). Assim, através da promoção de um ambiente democrático e da criação de relações de respeito, a motivação das crianças e a sua predisposição para aprender aumentam (Arends, 2008).

Neste âmbito, o Educador deve assumir uma postura orientadora das aprendizagens (Vasconcelos, 1990), permitindo que as crianças tenham experiências ricas e variadas, não esquecendo que estas já possuem conhecimentos e vivências acerca do mundo que têm de ser tidas em conta durante todo o processo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Como tal, as aprendizagens são significativas através da sua interação com os outros e com o meio, numa perspetiva socioconstrutivista, onde contexto e cultura assumem um papel proeminente na aprendizagem das crianças (Solé & Coll, 1999).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A caracterização do contexto educativo tem um papel fulcral para uma melhor compreensão da criança, dado o seu desenvolvimento ser influenciado por vários sistemas dinâmicos que estão à sua volta e que interagem com ela (Delgado, 2009). Por este motivo, o conhecimento, por parte do Educador, do meio e contexto onde a criança está inserida, torna-se fundamental para poder compreender o seu desenvolvimento (Portugal, 1992). Assim, o Educador deve adequar o ambiente educativo aos interesses, necessidades e conhecimentos das crianças (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011), através de um reforço da intencionalidade educativa (Portugal, 1992).

No presente capítulo, encontra-se explanada a caracterização dos contextos de EPE e de 1.º CEB onde foi desenvolvida a PES. Essa caracterização terá em consideração as características das crianças nas várias dimensões (familiar, educativa e social) e a organização dos contextos (do espaço, do tempo, dos recursos e das interações) por serem aspetos influenciadores de toda a prática educativa desenvolvida. Além disso, a metodologia de investigação-ação tornou-se um pilar no desenvolvimento profissional construído ao longo deste percurso e, por este motivo, também se encontra caracterizada neste capítulo.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Durante o último ano de formação inicial para a docência, a Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida num agrupamento de escolas situado numa freguesia do concelho da Maia do distrito do Porto. Por se situar numa zona de localização privilegiada e de uma ampla rede de transportes públicos, esta freguesia tem sido alvo de um crescimento urbanístico e populacional (P.E., 2012-2015), possuindo uma área de 7.860km², sendo a

terceira maior freguesia, e uma população de cerca de 31.000 habitantes. Segundo a informação dos Censos de 2001, existe uma taxa de 4,6% de analfabetismo e cerca de 12% da população possui um curso superior. É importante realçar que cerca de 50% da população está abaixo dos 40 anos de idade, sendo por isso considerada uma freguesia com população jovem (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2016).

A prática educativa, quer em contexto de EPE quer em contexto de 1.º CEB, foi desenvolvida na escola pública, definida autarquicamente por centro escolar. Contudo, segundo a coordenadora da escola, o nome oficial é EB1/JI. Como centro escolar, o estabelecimento de ensino foi inaugurado a 6 de janeiro de 2015, tendo sido uma ampliação da escola do 1.º CEB (inaugurada a 28 de outubro de 2006). Esta escola faz parte do Programa Nacional de Requalificação da Rede do 1.º CEB e da EPE, que visa a construção de centros escolares, com objetivo de garantir a igualdade de acesso a espaços educativos e a recursos adequados ao sucesso educativo (Ministério da Educação, 2016).

Atualmente, a EB1/JI possui dois edifícios. Um é constituído por seis salas de aulas para o 1.º CEB, uma sala de professores, três gabinetes, uma secretaria, um refeitório, dois quartos de banho para crianças, dois para adultos e uma enfermaria. O outro edifício é formado por duas salas de atividades para a EPE, duas salas de aulas para o 1.º CEB, quatro quartos de banho para crianças (dois para a EPE e dois para o 1.º CEB) e dois para adultos, três gabinetes, um espaço polivalente e uma sala para a Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (UAEM).

A nível de recursos humanos, a escola é constituída por um total de 35 funcionários. Do corpo docente fazem parte duas educadoras de infância, oito professores titulares de turmas do 1.º CEB, quatro professores não titulares de turma (um dos quais a coordenadora da escola e os restantes de apoio ao estudo), duas docentes especializadas em Educação Especial e vários professores de atividades de enriquecimento curricular (AEC). O corpo não docente é constituído por um total de 16 assistentes operacionais.

A Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (UAEM) funciona para cinco crianças do 1.º CEB com NEE variadas. Estas crianças possuem um currículo específico individual e, por isso, apesar de todas as crianças estarem inseridas numa turma, elas apenas as frequentam em atividades relacionadas com Expressão Musical e Estudo do Meio. Além da educadora e da professora

especializadas em Educação Especial e de duas assistentes operacionais, as crianças recebem semanalmente a visita de vários técnicos externos para sessões de terapia adequadas às suas necessidades (ocupacional, da fala, ...).

A escola ainda oferece às famílias as AAAF para as crianças da EPE e a CAF para as crianças do 1.º CEB (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto). Estas ofertas consistem num período de acolhimento (desde as 7:30 até às 9:00 horas) e num período de prolongamento (desde as 17:30 às 19:00), onde as crianças realizam várias atividades acompanhadas por uma animadora sociocultural na EPE e uma professora no 1.º CEB. As crianças do 1.º CEB têm ainda oportunidade de realizar os seus trabalhos de casa durante o período de prolongamento. Estas ofertas realizam-se, para as crianças da EPE, num espaço comum às duas salas e, para as crianças do 1.º CEB, no polivalente da escola, durante o acolhimento, e nas suas salas, durante o prolongamento.

Quanto ao facto de não existir biblioteca escolar, a Câmara Municipal da Maia presta um serviço de biblioteca itinerante a todas as escolas que não possuem biblioteca escolar. Deste modo, de mês a mês, a escola recebe esta biblioteca e as crianças podem requisitar livros durante este período. Relativamente à necessidade de abordar obras literárias na EPE e no 1.º CEB (Gomes, 1996), outro centro escolar do agrupamento realiza o empréstimo das obras que possui, para que os docentes das restantes escolas do agrupamento as possam explorar nas suas atividades.

O agrupamento de escolas não possui, de momento, um Projeto Educativo em vigor, apenas existindo como referência o anterior (de 2012 a 2015). Contudo, segundo a coordenadora da escola onde foi realizado o estágio, a missão deste projeto e a sua visão relativamente à educação mantêm-se inalteradas. Os valores defendidos pelo agrupamento são a cultura do saber, o empenho e o espírito de trabalho, o sentido de responsabilidade e autonomia, a tolerância, o respeito pelo outro e pela diferença, a solidariedade, o espírito de partilha e a consciência ambiental (P.E., 2012-2015).

Tendo sempre presente todo este aspeto, o agrupamento esforça-se por garantir que todas as escolas sejam reconhecidas como espaços de excelência, não só para o desenvolvimento de novas capacidades e conhecimentos, mas também para a aquisição de valores (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O respeito pelas culturas de todas as crianças é também uma das visões deste agrupamento que pretende criar uma relação entre esta cultura com a

cultura escolar. Assim, importa que haja uma relação harmoniosa e sustentável das escolas do agrupamento com a comunidade. Para que todos estes aspetos sejam concretizáveis, é importante uma mobilização de todos os setores da comunidade educativa, práticas de avaliação interna que levem a uma reflexão das práticas educativas e sua readequação com vista ao sucesso de todas as crianças (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Existe também um Plano de Ação Anual do agrupamento (P.A.A., 2012-2015), que está a ser reformulado. Por este motivo, o plano atualmente em vigor é o do ano letivo transato. Esta escola EB1/JI está envolvida, atualmente, em sete projetos do agrupamento, estando ligados não só a áreas curriculares, como o Português (PÀM: Português à Medida, Jornal Escolar, entre outros), mas também a questões relacionadas com o ambiente, alimentação e saúde.

Concomitante a estas atividades destinadas às crianças e à sua interação com a comunidade escolar e social, importa salientar as interações existentes entre a instituição e outras entidades, como a Lipor e a Câmara Municipal da Maia. Além disso, os docentes de EPE e 1.º CEB das escolas do agrupamento preocupam-se em desenvolver atividades que permitam a cooperação entre as crianças e a sua interação com a comunidade, como foi o caso, por exemplo da construção de um livro de todas as crianças da EPE do agrupamento e da exposição de renas de Natal de todas as instituições do concelho.

Importa ainda caracterizar a dinâmica institucional ao nível das interações. Tanto a EPE, como o 1.º CEB e a UAEM, desenvolvem diversas atividades, ao longo do ano letivo, envolvendo as crianças de outros grupos ou turmas. Desta forma, foi possível observar a existência de trabalho cooperativo entre os vários profissionais no sentido de proporcionar às crianças experiências ricas e significativas, num verdadeiro espírito de comunidade (Arends, 2008).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida na EPE foi realizada com um grupo de 19 crianças, oito do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades

heterogéneas compreendidas entre os três e os seis anos de idade. De salientar que três crianças têm seis anos de idade e ainda frequentam a EPE por aconselhamento da educadora ou por opção dos pais. Das 19 crianças deste grupo, apenas quatro frequentaram este jardim de infância no ano letivo anterior, 11 frequentaram creche ou outro jardim de infância e quatro crianças estão, pela primeira vez, num contexto educativo formal. O grupo é composto por apenas 19 crianças, uma vez que duas delas possuem NEE, estando abrangidas pelo DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro e beneficiando de um Programa Educativo Individual (PEI).

Uma das crianças com NEE tem quatro anos de idade e possui paralisia cerebral (hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio braquial), provocando paralisia no braço e perna do lado direito do corpo. Tendo em consideração as características das necessidades desta criança, ela frequenta terapia da fala, terapia ocupacional, fisioterapia, hidroterapia e ginástica no hospital. Além das terapias realizadas no hospital, esta criança tem o apoio de uma docente de Educação Especial que a acompanha três vezes por semana. No que concerne à realização das atividades em grupo, esta criança não apresenta dificuldades significativas. Por este motivo, a criança está sempre incluída em todas as atividades, tendo sempre um apoio mais individualizado por parte dos profissionais presentes na sala de atividades, para que as suas dificuldades motoras não se tornem impedimento no sucesso da atividade e no seu desenvolvimento.

Relativamente à segunda criança com NEE, ela tem cinco anos de idade e, apesar de ainda não estar diagnosticada, os médicos e profissionais que a acompanham afirmam que algumas das suas características, como dificuldades de autorregulação, de expressão oral e nas relações sociais, se enquadram na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta criança só frequenta o jardim de infância durante o período da tarde por frequentar terapia da fala e terapia ocupacional de manhã no hospital. Tal como a criança com paralisia, esta também tem o apoio da docente de Educação Especial nos mesmos dias que a primeira. Relativamente à realização das atividades em grupo, esta criança revela interesse e vontade em interagir com as outras crianças. Contudo, devido à sua dificuldade de autorregulação, é necessária a presença constante de um adulto durante as atividades por forma a promover interações com os pares sem conflitos e a auxiliar a criança sempre que

necessário. Dado a criança revelar interesse em participar nas atividades de grupo, ela é incluída em todas as atividades por forma a diminuir as suas dificuldades acima mencionadas.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, as crianças evidenciam interesses na área da Expressão e Educação Dramática, na área de Expressão e Educação Musical, no acompanhamento de canções e músicas com gestos e na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente na audição de histórias. Ao longo do período de estágio, foi possível observar que as crianças tinham uma relação positiva com as crianças com NEE, apoiando-as e colaborando com os adultos por forma a inclui-las em todas as atividades.

Relativamente às necessidades evidenciadas, elas são evidentes na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, principalmente no que concerne à dicção e articulação de palavras, na correta construção de frases e na predominância de um vocabulário pobre e de difícil compreensão. Também são apresentadas dificuldades ao nível da área de Expressão e Educação Musical, relativamente à coordenação de movimentos de acordo com o ritmo da canção ou música, e ao nível da área de Expressão e Educação Plástica no que respeita à força e precisão na motricidade segmentar (por exemplo no recorte). Em relação à área de Formação Pessoal e Social, o grupo apresenta dificuldades ao nível da concentração e algumas crianças revelam dificuldades na escuta e respeito pela opinião dos outros.

Considerando os interesses e necessidades das crianças, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das interações tiveram como objetivo proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento global das crianças, sendo ainda o suporte da prática educativa do Educador (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Deste modo, a sala de atividades possui um espaço amplo e iluminado onde as crianças podem circular com facilidade. Existem seis áreas de jogo: a área do acolhimento, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área das construções, a área da casinha e a área da Expressão Plástica, onde se inclui a pintura, o desenho e a plasticina. De salientar que a sala possui janelas que ocupam toda a fachada exterior, no entanto, o cavalete para a pintura situa-se afastado da fonte de luz natural por ter havido preferência que este ficasse localizado perto do lavatório. As paredes da sala são preenchidas com documentos para consulta da educadora, com o quadro das presenças, do tempo, outros

materiais construídos em atividades e por realizações das crianças, sendo que a maior parede da sala se destina apenas a essas realizações, permitindo que as crianças sintam o seu trabalho reconhecido (Arends, 2008). Este edifício possui ainda um espaço exterior bastante amplo, disponível apenas para as crianças da EPE por forma a estarem mais seguras. Neste espaço as crianças têm oportunidade de realizar tanto atividades de jogo espontâneo como atividades estruturadas (Oliveira-Formosinho, 2013). Este é um espaço privilegiado pelas crianças, sendo utilizado com bastante regularidade, sempre que as condições meteorológicas o permitam.

No que diz respeito à gestão e organização dos materiais, estes estavam, na sua maioria, ao alcance das crianças por forma a estimular a sua autonomia e eram adequados às suas faixas etárias (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo, os novos materiais, jogos de mesa, alguns livros e materiais estruturados encontram-se fora do alcance das crianças. Esta decisão prende-se com o facto de se ir proporcionando às crianças uma atualização progressiva dos materiais presentes na sala, nomeadamente relativamente aos jogos de mesa e aos livros, por forma a adequar os materiais presentes na sala às necessidades, interesses e capacidades das crianças ao longo de todo o ano letivo.

A sala possui ainda um computador que é utilizado, maioritariamente, para que as crianças possam fazer alguma pesquisa, sempre com o auxílio de um adulto, ou para verificação de factos ou acontecimentos que possam surgir durante uma discussão. Existem também materiais expostos na parede, como a tabela das presenças e o quadro do tempo meteorológico, que permitem às crianças o desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e de noções matemáticas, nomeadamente sobre a Organização e Tratamento de Dados (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao nível da organização e gestão do tempo, a rotina diária era planificada pela educadora, mas sempre teve um carácter flexível de acordo com as necessidades e interesses que as crianças fossem revelando (Oliveira-Formosinho, 2013). A rotina iniciava-se às 7:30 para as crianças que usufruíam de AAAF e eram acompanhadas pela educadora sociocultural e pelas assistentes operacionais. Às 9:00 horas, as crianças dirigiam-se para as suas salas, sentando-se na área do acolhimento. Durante este momento, era definido o responsável do dia pela ordem de nomes do quadro de presenças. O responsável tinha a tarefa de orientar as restantes crianças a marcar a sua

presença, marcar o tempo no quadro meteorológico. Assim que estas tarefas estavam concluídas, iniciava-se a atividade planificada. Por volta das 10:15, existia um momento de higiene e de lanche, seguido de uma pausa até às 11:00 horas onde as crianças tinham oportunidade de explorar as áreas de jogo ou o espaço exterior. Das 11:00 horas até às 11:45, as crianças poderiam usufruir de atividades de jogo espontâneo no espaço exterior ou continuar a atividade planificada. Às 11:45, as crianças tinham outro momento de higiene e seguiam para o refeitório para almoçar. Posteriormente, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior ou para a área das AAAF, onde viam desenhos animados até às 13:30. Das 13:30 até às 15:30, as crianças realizavam a atividade planificada durante uma hora, sensivelmente, e a última hora do dia era reservada à exploração das áreas de jogo e a um momento de relaxamento. No final, as crianças cujos familiares não as iam buscar a essa hora, dirigiam-se para a área das AAAF onde permaneciam até às 19:00 horas.

Esta rotina diária era do conhecimento da criança, transmitindo-lhes segurança e estimulando a sua autonomia. Além deste aspeto, importa salientar que as crianças tinham liberdade para explorar as áreas de jogo que mais lhes interessasse, ou eram convidadas pelo adulto a realizar determinada atividade com a sua ajuda, sem que nunca fossem obrigadas a tal. No final de todas as atividades, as crianças arrumavam todos os materiais utilizados, demonstrando reconhecer todas as tarefas inerentes ao brincar, encontrar, usar e arrumar (Hohmann & Weikart, 2011).

Outra dimensão do ambiente educativo e que tem um papel essencial para o sucesso do desenvolvimento das crianças diz respeito às diferentes interações estabelecidas. Neste grupo, durante a realização de atividades ou da exploração das áreas de jogo, à exceção de duas crianças que revelavam dificuldades no relacionamento com as restantes, a interação criança-criança, era realizada de forma harmoniosa e cooperativa entre elas, sendo que as crianças tinham mais atenção às crianças com NEE e às mais novas. Este cuidado reflete-se através da interação adulto-criança e do estabelecimento de diálogo com o grupo, por forma a fomentar um espírito cooperativo e solidário com todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

A interação adulto-criança era baseada na segurança, no respeito mútuo e na confiança. Através da observação, foi possível comprovar que toda a equipa educativa era sensível às necessidades e características das crianças,

esforçando-se por proporcionar às crianças experiências ricas e significativas através da promoção da responsabilidade, autonomia e independência (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, a qualidade deste tipo de interação permitia que as crianças tivessem um modelo adequado de interação a seguir, que influenciava a qualidade da interação entre as crianças das duas salas. Por sua vez, a própria interação entre todos os elementos da equipa educativa permitia um espírito de cooperação e colaboração entre as duas salas através do auxílio mútuo, da partilha de ideias e experiências.

Além das interações existentes dentro do jardim de infância, a interação entre o jardim de infância e as famílias é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. Para tal, uma constante comunicação entre estes intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem traduz-se num conhecimento mais aprofundado da criança por forma a possibilitar o desenvolvimento de atividades adequadas às suas características (Oliveira-Formosinho, 2013). Para tal, os familiares têm oportunidade de reunir com a educadora, sempre que necessário, e as assistentes operacionais têm um papel fundamental para uma comunicação e interação constante ao longo do dia.

Sendo a interação jardim de infância-família de caráter tão importante, as características das famílias das crianças do grupo tornam-se aspetos influenciadores na aprendizagem das crianças. A interação criança-criança é influenciada através do número de filhos que as famílias têm e qual a ordem de nascimento da criança do grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Refletindo sobre este aspeto, nove crianças do grupo são filhas únicas e 10 têm irmãos. Destas crianças, duas são irmãos gémeos, uma é irmã mais velha e os restantes são irmãos mais novos. No que concerne às habilitações académicas dos pais das crianças, estas abrangem desde o 2.º CEB até ao Ensino Superior, sendo que a moda estatística encontra-se no Ensino Superior. Relativamente à situação profissional dos pais, existem apenas duas mães desempregadas. Outra característica familiar que influencia o desenvolvimento das crianças diz respeito à situação familiar. Neste grupo de crianças, apenas uma criança tem os pais separados e outra criança é fruto do segundo casamento dos pais.

Todo o processo de observação direta e indireta, no âmbito da caracterização do contexto, permitiu a criação de um ponto de partida da prática educativa fundamentado para o desenvolvimento da ação, baseado nos pressupostos teóricos, no paradigma educativo atual e nas características dos

contextos com o intuito de melhorar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma onde decorreu a prática pedagógica da futura docente está a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB e por esta razão ainda não foi construído o Projeto Curricular de Turma. Ela é composta por 24 crianças (10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A distribuição das crianças pelas mesas tem sido alterada com alguma regularidade bem como a disposição das mesas na sala de aula. Contudo, um dos critérios de distribuição das crianças é a proximidade das que possuem maiores dificuldades de aprendizagem em relação à professora, de forma a atender as necessidades individuais de cada criança. Por sua vez, as crianças que demonstram maior autonomia e facilidade na aquisição de novos conteúdos sentam-se em mesas mais afastadas da professora.

A caracterização da sala de aula torna-se pertinente, dado ser um dos aspetos mais importantes para proporcionar aprendizagens significativas (Sanches, 2001). No que diz respeito ao material existente na sala de aula onde foi realizada a prática pedagógica, ela está equipada com quadro interativo, projetor, mesa com computador, quadro branco, uma secretária e cadeira para a professora bem como mesas e cadeiras suficientes para as crianças e ainda cabides para que todas as crianças possam pousar os seus pertences. Relativamente a espaços de arrumação, a sala dispõe de dois armários com portas onde é guardado o material escolar das crianças bem como os recursos disponibilizados pela editora à professora. Possui ainda uma estante onde as crianças arrumam os seus livros, um pequeno armário em baixo do lavatório da sala que de momento está vazio e três recipientes para os resíduos (plástico, papel e indiferenciados).

Relativamente à existência de luz natural, a parede da sala que pertence à fachada da escola possui uma janela que ocupa toda a largura da parede,

permitindo a entrada de luz natural durante todo o dia. No entanto, mesmo existindo cortinas nas janelas, torna-se difícil em certos momentos conseguir ver com qualidade as projeções realizadas no quadro interativo. Uma outra característica da janela é que ela fica junto ao campo de futebol do espaço exterior, o que provoca alguma curiosidade aos alunos durante as aulas, principalmente se lá se encontrarem outras crianças a brincar.

No início do ano letivo, as restantes paredes da sala encontravam-se vazias. Contudo, ao longo do ano, a professora afixou materiais didáticos na parede que auxiliam a aprendizagem das crianças, nomeadamente a tabela do cem, a tabela meteorológica, as letras, ditongos e sílabas que aprendem ao longo do ano. As crianças têm também a oportunidade de decorar a sala através da exposição de alguns dos seus trabalhos, proporcionando um aumento da motivação nas crianças (Niza, 2013).

A composição do horário da turma vai ao encontro do que está estipulado no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Contudo, e atendendo às necessidades e interesses das crianças, o horário é flexível, permitindo uma gestão mais articulada dos conteúdos. Quanto às AEC, a escola oferece a opção de Música, Ligação da Escola com o Meio (LEM) e Atividade Física Desportiva (AFD). Nesta turma, existem 20 crianças a frequentar todas as AEC e quatro crianças que não frequentam nenhuma.

A rotina diária não começa à mesma hora para todas as crianças da turma, uma vez que algumas crianças frequentam a CAF. No que concerne à rotina na sala de aula, o primeiro período da manhã inicia às 9:00 horas e termina às 10:30, havendo um intervalo para lanche entre as 10:30 e as 11:00 horas. Contudo, a professora termina este período por volta das 10:15, de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de lanchar dentro da sala, dado durante os intervalos as crianças deverem deslocar-se para fora da mesma.

O segundo tempo da manhã começa às 11:00 horas e termina às 12:30, apesar das turmas do 1.º ano terminarem as suas aulas às 12:00 devido à falta de espaço do refeitório. Assim, as crianças da turma têm uma pausa de almoço entre as 12:30 e as 14:00 horas, onde podem brincar no espaço exterior ou interior. O único tempo letivo da tarde inicia-se às 14:00 e termina às 16:00 horas. As crianças que frequentam AEC têm um intervalo para lanche das 16:00 às 16:30, iniciando-se as AEC às 16:30 e terminando às 17:30. Devido a estas condicionantes, também a rotina de saída não é igual para todos.

No que concerne às rotinas de aprendizagem da turma, é importante realçar que, sempre que as crianças aprendiam uma nova letra, a senhora professora cooperante lia uma história e, no final, indicava às crianças como desenhar a letra, passando de seguida para o treino da escrita no manual e no caderno diário. Relativamente à aprendizagem de conteúdos matemáticos, os mesmos eram construídos através da resolução de exercícios nos manuais, após ser afixado na tabela do cem o numeral que as crianças iriam aprender a escrever. Para as crianças iniciarem a resolução de operações e de decomposição de números, tinham oportunidade de manipular tampas de garrafas, permitindo, através da manipulação de materiais concretos, uma abstração gradual do conceito de número (Rangel, 1992). As atividades de Expressões e de Estudo do Meio eram limitadas à resolução de atividades do manual de Estudo do Meio, sendo desenvolvidas na última hora do dia e apenas algumas vezes por semana. Por estes motivos, as atividades de Expressão Dramática e Motora eram descuradas, comprovando já o anteriormente referido no capítulo 1, a predominância das áreas curriculares de Português e de Matemática e o desfavorecimento das restantes áreas.

Durante o período de prática educativa, foi possível evidenciar algumas necessidades e dificuldades da turma situadas ao nível do Português, da qualidade das interações com os pares, da sensibilidade com o ambiente e da capacidade em trabalhar em grupo. Duas crianças da turma revelaram, aos 3 anos de idade, dificuldades fonológicas e, por este motivo, frequentam consultas de terapia da fala.

Desde o início do ano letivo que as crianças apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Desta forma, as crianças que necessitam de maior atenção ou acompanhamento individual, nomeadamente para o correto reconhecimento das letras e maior qualidade na leitura, são encaminhadas para o apoio de português. Este projeto de apoio foi desenvolvido pelo agrupamento no sentido de reduzir o insucesso a Português. Desta forma, todas as crianças do agrupamento, mesmo que não possuam dificuldades de aprendizagem, podem frequentar este apoio caso o professor titular da turma considere pertinente. Para tal, desde o 1.º período do 1.º ano, as crianças encaminhadas pelo professor terão este apoio duas vezes por semana, em horário da área curricular de Português, abordando os mesmos conteúdos que a turma, mas numa sala diferente com outro docente que utiliza estratégias

adequadas às necessidades das crianças em questão (Tomlinson, 2008). Relativamente às outras áreas curriculares, as crianças não têm demonstrado dificuldades na realização das atividades das restantes áreas curriculares.

No que concerne às questões relacionadas com a qualidade das interações entre pares, as crianças demonstram dificuldades em possuir um bom relacionamento com os outros durante os períodos de intervalos letivos, revelando atitudes agressivas com os pares, quer estes pertençam à sua turma ou não. Por este motivo, são criados conflitos que se prolongam até à sala de aula, sendo necessária a intervenção da professora, no sentido de mediar a negociação e resolução de conflitos (Arends, 2008).

Quanto à falta de sensibilidade para a proteção do ambiente, relacionada com a reciclagem, as crianças têm revelado dificuldades em compreender como é feita a separação dos resíduos, o que representa o código de cores dos recipientes e qual a função da reciclagem. Para colmatar esta dificuldade, foi desenvolvido um projeto de intervenção, que será explanado no capítulo 3, no âmbito da separação de resíduos sólidos. Por forma a proporcionar a aquisição de aprendizagens significativas, o projeto educativo parte da realidade das crianças, nomeadamente da sua escola. A primeira atividade desenvolvida relaciona-se com a acumulação de resíduos no chão (da escola, das ruas, ...). Esta reflexão leva à análise dos períodos de deterioração dos resíduos e das várias formas de tratamento dos mesmos. Posteriormente, foi abordada a reciclagem como uma das formas mais eficientes de gestão dos resíduos, terminando com uma atividade sobre a correta separação dos resíduos.

A última dificuldade observada durante o período de prática pedagógica relaciona-se com a capacidade de trabalhar em grupo. A professora cooperante considerava que as crianças não iriam ter um comportamento adequado e, por esse motivo, nunca desenvolveu atividades que promovessem a interação das crianças no âmbito de trabalho de grupo. Durante algumas atividades desenvolvidas, foi perceptível a dificuldade que as crianças possuíam em abandonar as suas opções pessoais em prol do grupo.

Por outro lado, as crianças têm demonstrado interesse na área de Matemática, principalmente quando existe a oportunidade de manipulação de materiais concretos para o desenvolvimento de capacidades, competências e aprendizagens matemáticas. Existe também interesse pela área de Estudo do Meio por serem trabalhados conteúdos próximos da sua realidade, da sua vida

e gostos pessoais. Para além destes, as crianças demonstram ainda especial interesse pela área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras por lhes permitir explorar a sua imaginação e criatividade de uma forma mais livre. Por último, as crianças têm demonstrado gosto e prazer em ouvir ler histórias literárias infantis e pelos livros de histórias em geral, apesar das crianças não terem contacto com este género de livros com regularidade.

Ao analisar as características familiares das crianças desta turma, verifica-se uma heterogeneidade nas habilitações académicas dos pais, abrangendo desde o 1.º CEB ao Ensino Superior. De acordo com os dados sobre a situação profissional, verifica-se que três crianças têm a mãe desempregada e uma criança tem o pai desempregado. Assim, ao abrigo do 5.º ponto do artigo 6.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, existem oito alunos da turma que são beneficiados totalmente ou parcialmente no valor dos manuais e material escolar. Relativamente à estrutura e dinâmica global familiar, três crianças têm os pais separados e as restantes crianças da turma possuem famílias nucleares. Todavia, todas as famílias se demonstravam interessadas pelo desenvolvimento das crianças, participando ativamente nas atividades propostas e acompanhando de perto todo o seu percurso, através de reuniões com a senhora professora cooperante, no seu horário de atendimento. Esta interação escola-família proporciona às crianças bem-estar físico e emocional. Como tal, compete aos docentes e à família o estabelecimento de uma relação de cooperação e parceria na educação das crianças, no sentido de articular os contributos para o desenvolvimento holístico das crianças (Portugal, 2008).

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática profissional exige que o docente atue com intencionalidade educativa e que reflita sobre as conceções e valores implícitos na sua prática, como defendido no capítulo 1. Além disso, para uma gestão flexível e adequada do currículo, o conhecimento do contexto educativo e das crianças, proporciona uma adequação da prática por forma a promover atividades significativas e diversificadas (Ferreira & Santos, 2000). Assim, através das

etapas de observação, registo, documentação, planificação e avaliação, o docente toma consciência da sua ação e do desenvolvimento das crianças, decidindo como apoiar o seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Tendo em consideração estas etapas e o seu desenvolvimento “em ciclos sucessivos e interativos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13), a metodologia investigação-ação surge como a mais adequada durante todo este percurso de prática profissional, permitindo o desenvolvimento de competências no que diz respeito à observação, planificação, reflexão e avaliação de toda a prática educativa desenvolvida.

Nos dias de hoje, o docente tem um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, visto que as alterações sociais e tecnológicas exigem uma nova construção do docente - um docente investigador, que permita que os alunos se tornem cidadãos ativos, pensantes, criativos e capazes de construir o seu próprio conhecimento (Latorre, 2008). Deste modo, a formação de professores e educadores deve ser um processo contínuo, permitindo a construção de um docente crítico, reflexivo e investigador (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

A metodologia de investigação-ação permite que o docente esteja em permanente reflexão, com o objetivo de compreender e melhorar a sua prática educativa, permitindo que a aprendizagem seja um fenómeno social e cultural, numa prática social construída, interpretada e realizada pelo professor (Latorre, 2008). Desta forma, esta metodologia parte dos problemas e necessidades encontrados na prática do docente (Silva, 1996), permitindo um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão, em que as opções tomadas sejam conscientes e deliberadas, fruto de uma reflexão intencional e racional (Máximo-Esteves, 2008) e cujo objetivo seja a produção da mudança da prática educativa (Silva, 1996).

Segundo Máximo-Esteves (2008), existem três dimensões desta metodologia que influenciam a prática docente: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão política. A primeira dimensão permite que o docente aspire conhecer as crianças, associando as vidas pessoais com a vida escolar, permitindo que estas possuam uma perspetiva mais ampla da realidade, tornando-se assim uma educação cuidada. Deste modo, durante toda a prática educativa, procurou-se aceder aos conhecimentos prévios das

crianças, às suas vivências e contextos familiares, por forma a criar um clima de relação entre a escola e a vida pessoal e social das crianças.

Como o docente-investigador deve apostar nas mais-valias de uma prática colaborativa (Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008), as relações com os colegas são também melhoradas, tendo sempre como prioridade melhorar o seu desempenho profissional (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Posto isso, o trabalho colaborativo desenvolvido em díade e em tríade, com a orientadora cooperante e professora supervisora permitiram uma reflexão e construção profissional fundamentada, através do estabelecimento de pontes entre o conhecimento e a prática desenvolvida. Assim, a segunda dimensão, permite ao docente aliar o seu conhecimento profissional educativo à sua prática profissional (Máximo-Esteves, 2008).

A última dimensão está relacionada com os valores democráticos e a justiça social que está inerente a uma prática investigadora. Por este motivo, a educação é uma dimensão política dado que os modelos de cidadãos que a escola pretende formar são influenciados pela natureza política da instituição, e ainda, porque a investigação-ação permite que a prática dos docentes se estenda para fora da sala de aula, potenciando o combate às desigualdades sociais e educacionais (Máximo-Esteves, 2008 & Silva, 1996). Por este motivo, a prática educativa foi planificada, desenvolvida e refletida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008) através da promoção de valores sociais e democráticos em que os contextos estão inseridos, visando sempre o desenvolvimento holístico das crianças.

Partindo da troca permanente entre investigação e prática existente através da reflexão em ação, torna-se importante mencionar os quatro domínios de Schön (Silva, 1996): a análise de quadros de referência, a construção de um repertório de práticas, a investigação sobre os métodos de investigação fundamental e as teorias englobantes, e a investigação sobre o próprio processo de reflexão em ação.

Tendo todos estes aspetos em consideração, a prática desenvolvida permitiu uma postura reflexiva durante todo o processo, de modo a criar sequencialidade entre este processo dinâmico e cíclico. Assim, o primeiro passo para a prática investigativa, foi a observação direta, naturalista, participante, intencional e focalizada (Estrela, 1994b), através de instrumentos de observação previamente construídos que permitiram adequar a prática ao

contexto (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). As grelhas de observação construídas deram ênfase às dimensões do ambiente educativo: à organização do espaço, do tempo, dos materiais e interações. Efetivamente, a observação privilegiada durante as primeiras semanas de prática educativa, esteve na base de todas as decisões tomadas relativamente à prática. Contudo, torna-se importante referir que a observação foi uma prática constante durante todo o período de estágio, permitindo a adequação de estratégias sempre que necessário.

Deste modo, todas as planificações construídas foram fundamentadas na observação, nos conhecimentos teóricos e didáticos e nos documentos orientadores legais. Devido à complexidade exigida neste processo, a flexibilização da planificação surgiu como um aspeto fundamental da prática educativa desenvolvida (Diogo, 2010; Máximo-Esteves, 2008), tendo-se verificado ao longo da prática pedagógica em ambos os contextos. Durante este processo, foi evidente a presença de várias fases de construção (Diogo, 2010): a avaliação de necessidades de aprendizagem, a análise da situação e estabelecimento de prioridades; a seleção e organização dos objetivos e conteúdos; a definição das estratégias de ensino e, por último, na elaboração do plano de avaliação (grelhas de observação no 1.º CEB).

Além da construção das planificações, a construção dos guiões de pré-observação também permitiu uma reflexão prévia para que houvesse uma consciencialização da prática educativa e permitisse uma antecipação dos acontecimentos. Desta forma, foi possível refletir sobre possíveis imprevistos de modo a adequar a ação, tornando todo o processo de planificação num momento reflexivo.

Durante todo o período de prática, a intervenção direta nas atividades, nos dois contextos, foi realizada de forma gradativa ao longo do período de estágio. Esta estratégia permitiu o estabelecimento de confiança e segurança ao longo de toda a prática para o desenvolvimento de uma identidade profissional onde a criança se encontra no centro do processo e que seja ela o construtor do seu conhecimento através de uma participação ativa (Ferreira & Santos, 2000).

Para que fosse possível uma atitude crítica e reflexiva face a prática desenvolvida, foi necessária a construção de grelhas de observação durante o estágio do 1.º CEB que permitissem observar a construção de novas aprendizagens por parte das crianças. Assim, este instrumento permitiu

avaliar a prática desenvolvida, levando a uma reflexão sistemática sobre os efeitos do seu processo (Silva, 1996) e, em algumas situações, conseqüente alteração de estratégias de ensino e de aprendizagem, objetivos, materiais, interesses e necessidades das crianças (Máximo-Esteves, 2008) bem como a sistematização e concetualização teórica (Silva, 1996). Estes aspetos de mudança da prática pedagógica, inerentes à metodologia de investigação-ação podem estar relacionados com a avaliação, nomeadamente através da evolução temporal das mudanças. Contudo, a avaliação está mais relacionada com a análise do processo de mudança e dos seus resultados, ao passo que a investigação está mais centrada nos conhecimentos adquiridos através da prática pedagógica (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Além deste instrumento reflexivo, a construção de narrativas individuais, presentes nos diários de formação construídos em ambos os contextos, permitiram não só anotar as informações de campo durante o período de observação, mas também as ideias que foram surgindo durante a prática educativa, a sua ação e reflexão pós-ação. Nestas narrativas, estavam também presentes sentimentos, emoções e reações a vários aspetos intrinsecamente relacionados com a prática ou relacionados com as observações realizadas (Máximo-Esteves, 2008). Segundo McNiff e Whitehead (2003), citados por Máximo-Esteves (2008), o diário de formação é um instrumento com uma “potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva”. Como foi um documento construído durante todo o período de prática, é uma fonte de dados, muito rica para a análise da ação e sobre o desenvolvimento do docente-investigador no decurso da sua prática.

A construção de todos os instrumentos permitiu articular os dados de observação com conhecimentos teóricos, legais e didáticos que estiveram na base e que foram alargados durante a prática pedagógica e ainda com os valores que orientaram todo este processo, tornando possível a existência de uma coerência entre a teoria e a prática (Silva, 1996). Assim, a metodologia de investigação-ação tornou-se um instrumento para melhorar a ação, distinguindo-se de outras práticas pelo caráter de análise cuidadosa dos processos e da avaliação rigorosa dos resultados (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O contato com o contexto exige a articulação entre os fundamentos teóricos e legais com a realidade, resultando como modelo explicativo da prática (Estrela, 1994a). Deste modo, o docente deve ser um profissional capaz de refletir sobre as suas ações enquanto agente ativo da construção da sua identidade profissional, incorporando todas as experiências vividas, no sentido de reelaborar a sua imagem (Ferreira & Santos, 2000).

Considerando que a fundamentação teórica e legal e a contextualização do ambiente educativo, onde decorreram os dois estágios, estiveram na base de todas as opções metodológicas tomadas, foi realizada uma reflexão sobre as atividades apresentadas, o seu surgimento e quais os resultados que delas advieram. Tal reflexão permitiu o questionamento sistemático das ações tomadas, com o intuito de melhorar a prática desenvolvida. Com efeito, surge o presente capítulo, subdividido em dois pontos, um para EPE e outro para 1.º CEB, como reflexão do percurso profissional percorrido através da descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.

1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante o período de PES, todas as atividades desenvolvidas tiveram por base um processo de observação e reflexão constante, que se refletiu na construção de planificações adequadas aos interesses e necessidades das crianças, traduzindo-se numa prática intencional e consciente (Fisher, 2005; Hohmann & Weikart, 2011). Do mesmo modo, a interação adulto-criança foi um enfoque importante durante todo o período de estágio, destacando-se como um fator primordial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que permitiu que estas desenvolvessem relações afetivas estáveis, e

revelassem vontade em interagir com os outros (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Como tal, e tendo em consideração que a construção do conhecimento se faz através do jogo (Kamii, 2003), procurou-se promover atividades interessantes e motivadoras para as crianças.

As primeiras atividades promovidas partiram de um interesse revelado pelas crianças aquando da receção de um convite para um teatro musical, intitulado “Vou pintar o meu planeta”. Desde logo, as crianças comentaram entre si sobre o título do teatro e partilharam alguns conhecimentos relativamente aos nossos planetas, como “o nosso planeta é o planeta Terra” (Ti.) ou “há um planeta que tem um anel” (D.A.). Atendendo que o educador deve ter sempre em consideração os conhecimentos prévios, as competências e interesses das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), no momento de planificação das atividades, é necessária uma seleção criteriosa para que estas possuam potencialidades educativas e possam articular várias áreas de conteúdo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O entusiasmo crescente que as crianças sentiam relativamente a esta temática e a existência de um ambiente onde se sintam livres para expressar as suas opiniões permitiram a realização de um trabalho de natureza investigativa. Tendo em consideração o surgimento de algumas dúvidas, por exemplo, se o sol e Plutão eram planetas, foi necessária a recolha de informação.

Através das pesquisas realizadas pelas crianças, foi notória a presença de pesquisas realizadas através do recurso às TIC, como pesquisas de notícias ou fotografias da internet. Desta forma, foi possível observar a familiarização das crianças com as novas tecnologias em contexto familiar não só através do lazer, mas também para a aquisição de conhecimentos sobre realidades mais distantes da sua (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Além deste aspeto, a participação da família durante o processo de pesquisa comprovou a sua importância para o desenvolvimento global da criança, permitindo que estas compreendam que todos os contextos onde está inserida influenciam o seu desenvolvimento (Portugal, 1992). Por conseguinte, a relação estabelecida entre a família e o jardim de infância constitui um aspeto basilar e influenciador do desenvolvimento das crianças (Hough & Nurss, 2002).

Após a ida ao teatro musical, as crianças revelaram interesse em construir o planeta Terra. Esta iniciativa foi proporcionada, não só pelas pesquisas realizadas, mas também graças ao teatro que, através da temática

sobre Educação Ambiental, permitiu que as crianças demonstrassem empatia pelo planeta Terra devido aos problemas que nele estavam a acontecer. Cabendo ao educador proporcionar atividades estimulantes que respondam aos interesses das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e que permitam contacto com diferentes formas de expressão artística (Godinho & Brito, 2010), a construção do planeta Terra foi realizada, na atividade “O meu mundo e os outros”. Esta construção foi realizada a três dimensões, por forma a promover a aquisição de novos conhecimentos através da experimentação, manipulação e descoberta de novas estratégias (Idem).

Durante a construção do planeta, atividade desenvolvida em pequeno grupo com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de competências de cooperação na aquisição de novos conhecimentos e de respeito pelas opiniões e trabalho do outro (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), todas as crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias e selecionar os materiais que consideravam mais adequados para a sua construção. Assim que o planeta foi construído, o grupo demonstrou interesse em partilhar o planeta Terra com os colegas da outra sala do jardim de infância. Deste modo, através de um diálogo com as senhoras educadoras e, graças ao clima de cooperação e entrelaçada entre todos os intervenientes do contexto educativo, foi possível proporcionar esse momento de partilha entre os dois grupos.

Durante a apresentação do planeta, surgiu o desejo, por parte das crianças das duas salas, de construir todo o Sistema Solar, utilizando um material em esferovite. Tal foi possível graças ao clima de segurança afetiva que todo este contexto transmite, permitindo que as crianças sintam as suas ideias respeitadas (Idem). Contudo, para que a construção dos planetas fosse possível, foi estabelecido um diálogo com as crianças no sentido de decidir qual a melhor estratégia para a construção dos planetas. Tendo em atenção a existência dos dois grupos, as crianças decidiram dividir os planetas pelas duas salas, elaborando a lista dos planetas do Sistema Solar e definindo quais ficariam à responsabilidade de cada sala. As crianças, apesar de já terem descoberto, por meio das pesquisas realizadas, que o sol era uma estrela e que Plutão era um planeta anão, optaram por incluí-los na sua construção.

Em virtude de já terem realizado algumas pesquisas sobre os planetas, as crianças solicitaram a realização de uma análise aos planetas do Sistema Solar, dado possuírem características diferentes no que concerne ao tamanho, cor e

textura. Considerando que o planeta Terra já tinha sido construído, foi utilizado como referência para a proporção dos restantes planetas, atendendo se estes eram mais pequenos, maiores ou do mesmo tamanho que a Terra. Através desta análise, as crianças desenvolveram conceitos matemáticos de medida, através da comparação dos tamanhos (Mendes & Delgado, 2008), de cardinalidade através da contagem dos planetas do Sistema Solar e de ordinalidade, através da seriação dos planetas (Castro & Rodrigues, 2008).

Este processo estendeu-se no tempo, não tendo existido nenhum prazo para a sua conclusão. Isso deveu-se à necessidade das crianças, durante o processo de construção dos planetas, que também foi realizado em pequeno grupo, de realizar pesquisas relativamente às características ao planeta que estavam a construir. Assim que todos os planetas foram construídos, as crianças das duas salas decidiram pendurá-los no teto, num espaço comum às duas salas, onde todas os pudessem ver.

Através da articulação das várias áreas e domínios de conteúdo com os interesses das crianças, foi possível compreender a sua importância para o seu desenvolvimento holístico, respeitando os seus ritmos, a sua essência enquanto pessoas e enquanto agentes ativos do seu processo de aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Além disso, a oportunidade de adquirir aprendizagens significativas através da utilização da metodologia científica, permitiu às crianças uma melhor estruturação do pensamento científico e a adoção de uma postura crítica e investigativa face ao conhecimento (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao longo do período de PES e graças a uma postura observadora e reflexiva na ação, foi possível observar o impacto que estas atividades tiveram no grupo. Nos dias festivos em que a família esteve presente, as crianças fizeram questão de apresentar as suas construções, demonstrando todas as aprendizagens adquiridas durante este processo. Além disso, uma das crianças evidenciou grande motivação pelo tema ao aprender o nome dos planetas em inglês, ao construir o seu próprio planeta Terra trazendo materiais de casa e através dos seus desenhos realizados nos vários momentos de exploração das áreas de jogo, procurando sempre melhorar pormenores das suas realizações. Através destas evidências, foi possível comprovar que, através da promoção de um ambiente seguro e estimulante, estas atividades promoveram a aquisição de novos conhecimentos de modo significativo (Idem).

Mantendo uma postura investigadora e indagadora, foi possível observar e refletir sobre outro interesse revelado por algumas crianças que, graças ao início da primavera, despertou o interesse no restante grupo. Esse interesse prendeu-se com a germinação de sementes, iniciada com a sementeira de salsa e girassóis. Com o nascimento dessas plantas, as crianças demonstraram curiosidade em semear mais sementes e construir uma horta pedagógica no jardim de infância.

A partir deste interesse evidenciado, foi desenvolvido um trabalho de investigação com as crianças que se iniciou com a exploração da obra “Ainda nada?” de Christian Voltz, numa atividade igualmente intitulada “Ainda nada?”. Esta obra aborda a sementeira e o tempo necessário para a germinação da semente. Além de corresponder aos interesses das crianças, a seleção desta obra prendeu-se com a qualidade das ilustrações, através da utilização de várias técnicas de Expressão Plástica, e pelo final da história, que deixa um problema em aberto.

Uma vez que as crianças, nesta faixa etária, não possuem um claro distanciamento entre o real e o imaginário, a magia faz parte do seu universo (Papalia, Ols & Feldman, 2009). À vista disso, a atividade iniciou-se com a receção de uma carta mistério, entregue por um assistente operacional. Pela novidade, as crianças demonstraram-se desde logo intrigadas com o envelope, manuseando-o e abanando-o. Após a leitura da carta, que solicitava às crianças que estas descobrissem o que havia na caixa mistério, duas crianças voluntariaram-se para a irem buscar. Após as palavras mágicas e a utilização dos poquinhos, surgiu na caixa a obra “Ainda nada?”. Este material foi utilizado, não só para promover o desenvolvimento do pensamento mágico e da imaginação das crianças (Piaget, 1975), mas também por já ter sido um material utilizado pelo par pedagógico anterior. Neste sentido, sempre que possível, promoveu-se um desenvolvimento contínuo das crianças, sem quebras significativas no seu processo de aprendizagem que pudessem comprometer o seu desenvolvimento (Coll, 2008).

Através de uma análise dos elementos paratextuais, nomeadamente do título da obra, não foi possível compreender o tema da obra. Este aspeto possibilitou que a curiosidade e interesse das crianças evoluíssem para a leitura da obra e permitiu a formulação de algumas hipóteses. O entusiasmo pela atividade evoluiu assim que as crianças constataram que as ilustrações do

livro estavam ocultas por um papel. Esta estratégia permitiu que a atenção do grupo se focasse no fantocheiro presente na sala de atividades.

Dado o papel do educador ser o de desenvolver estratégias variadas e inovadoras através da utilização de materiais estimulantes (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), a leitura da obra foi realizada através de teatro de fantoches, recorrendo às ilustrações do livro, por ser um momento singular para o grupo. Além disso, o teatro de fantoches permite um envolvimento emocional pela familiarização com a personagem, por possuir a capacidade de representar a realidade interior (Magalhães & Gomes, 1974), através das projeções realizadas pela criança (Costa & Baganha, 1991). Apesar de não ser possível observar visualmente a reação das crianças devido ao fantocheiro, o silêncio presente na sala, durante a encenação da história, e algumas expressões e comentários, permitiram compreender que as crianças estavam concentradas e cativas pelo momento.

Após a encenação da obra, foi estabelecido um diálogo com as crianças com o objetivo de realizar o reconto da mesma. Através deste diálogo, as crianças puderam compreender, não só os passos necessários para se semear uma semente, mas também a noção de sequência temporal através da sequência de acontecimentos (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa & Santos, 2014). Durante o diálogo estabelecido, a criança mais nova do grupo, com 3 anos, revelou alguma confusão relativamente à sucessão dos acontecimentos da história e, graças à heterogeneidade do grupo relativamente às faixas etárias, as crianças mais velhas tiveram oportunidade de auxiliar essa criança para a compreensão da história. Este momento demonstrou, tal como no capítulo 1, que a existência de grupos heterogêneos permite um desenvolvimento da criança na sua ZDP. No final, a questão deixada no ar mantinha-se sem resposta, “Quanto tempo demorou o feijão a nascer?”. Para que fosse possível resolver o problema, uma criança sugeriu que elas próprias semeassem um feijão mas, como não havia feijões, a atividade não se poderia realizar.

Através de um constante diálogo com as crianças, no sentido de procurar soluções para os problemas que surgiam, as crianças optaram por utilizar novamente a caixa mágica, esperando ainda haver mais surpresas. Após a utilização dos pozinhos e das palavras mágicas, surgiram os feijões na caixa. Contudo, ao elencar os materiais necessários, constatou-se a falta de alguns materiais imprescindíveis para a execução da atividade experimental, a terra,

os vasos e as pás. Com o intuito de proporcionar às crianças a experiência de sementeação nesse mesmo dia, optou-se por esconder os materiais necessários (pacotes de leite recortados e colheres de plástico) e, neste momento, mostrá-los ao grupo. Contudo, reconhece-se que seria uma experiência mais enriquecedora para as crianças se estas tivessem tido a oportunidade de refletir, dialogar e tomar decisões em grupo sobre as possibilidades para a realização desta atividade. No entanto, tendo em consideração as experiências anteriores vividas pelas crianças, foi refletido em tríade, no momento de definição dos objetivos da atividade e de planificação das estratégias, o surgimento dos materiais na sala, dado esta ser também uma experiência inovadora para as crianças.

No momento em que os materiais foram apresentados, algumas crianças, as mais velhas, informaram logo qual a utilidade de cada material apresentado (os pacotes de leite iriam ser os vasos e as colheres iriam ser as pás). Essa relação foi estabelecida, graças à visualização da obra “Ainda nada?”, que permitiu uma melhor compreensão deste processo. Todavia, havia um elemento importante para a atividade que as crianças ainda não possuíam, a terra. Ao serem questionadas sobre este problema, todas as crianças afirmaram que se poderiam deslocar ao espaço exterior e trazer terra para a sala de atividades. Desta forma, o grupo teve oportunidade de se deslocar ao espaço exterior, explorando e observando as características deste espaço, como a presença de outras plantas e animais. Através do espaço exterior, as crianças experimentam o mundo natural de forma significativa, através de experiências que não seriam possíveis no espaço interior (Hohmann & Weikart, 2011).

Após a recolha de terra, as crianças tiveram oportunidade de semear o seu feijão e, através da observação, foi possível compreender que as crianças quiseram que o seu feijão fosse plantado do mesmo modo que o feijão da obra. Além disso, algumas crianças auxiliaram outros colegas que não se lembravam ou que sentiam dificuldades nos passos a seguir. No final, as crianças optaram por colocar os seus feijões no parapeito da janela para que estes estivessem perto da luz solar, dado já terem adquirido alguns conhecimentos sobre as necessidades das plantas aquando da sementeação de salsa e girassóis. Contudo, reconhece-se que o parapeito da janela possui uma altura que não permite uma fácil observação da semente por parte das crianças. Apesar deste aspeto,

as crianças, sempre que o desejassem, solicitaram a um adulto que lhes desse o seu feijão para o poderem observar ou, simplesmente, subiam a uma cadeira.

A estimulação e questionamento constante por parte do adulto, graças a um plano de interação realizado durante a reflexão na ação, permitem um envolvimento das crianças (Drew, Olds & Olds, Jr., 1997). Deste modo, para que, posteriormente, fosse possível obter resposta ao problema, o grupo foi questionado sobre a melhor estratégia a utilizar para que fosse possível realizar a contagem dos dias. Através do diálogo e reflexão, o grupo considerou importante assinalar no mapa das presenças o dia em que semearam os feijões para. Outro aspeto importante durante este momento diz respeito ao registo da criança no mapa de presenças. A criança escreveu “ETA” e leu “sementes”, associando uma letra a uma sílaba enquanto dizia a palavra, revelando já um desenvolvimento da consciência fonológica e do seu relacionamento com a escrita, associando uma letra a uma sílaba. Além disso, existe já a compreensão da utilização da escrita para a transmissão de uma mensagem (Magalhães, 2000; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

No final da atividade, as crianças demonstraram interesse em explorar livremente os fantoches, inventando as suas próprias histórias. Tal permitiu o desenvolvimento do jogo dramático, da sua capacidade de expressão e ainda da sua afirmação através doutra personagem (Magalhães & Gomes, 1974).

Através desta atividade, as crianças trouxeram mais sementes para o jardim de infância, demonstrando a importância do papel ativo da família para o desenvolvimento das crianças (Montandon, 2001), dado terem sido a pais a facultar as sementes solicitadas pelas crianças. Durante todo o processo, as crianças foram as responsáveis pela sementeação e cuidado das sementes, desde arrancar as ervas daninhas e regar a terra, à construção de um espantalho em conjunto com a outra sala, proporcionando ao grupo o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade partilhada e de consciência ambiental (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Graças à próxima relação que a Lipor e a Maiambiente mantêm com as escolas deste agrupamento, foi possível adquirir um compostor para a escola, colocando-o junto à horta do jardim de infância. Assim que as crianças o viram, demonstraram muita curiosidade em descobrir o que era e qual a função daquele objeto. Uma das crianças já o conhecia partilhou com os colegas o seu nome. Quando questionada como sabia o nome do compostor, a

criança afirmou que tinha assistido a um episódio do desenho animado “Ruca” e que também tinha aprendido a sua função. Como as restantes crianças demonstraram interesse em assistir a esse episódio para também descobrirem o que é um compostor, optou-se por mostrar esse episódio no computador da sala. Deste modo, através da utilização das TIC, foi possível proporcionar às crianças uma experiência que aproxima o contexto formal à realidade familiar das crianças (Clements & Nastasi, 2002). Além disso, esta oportunidade permitiu a aquisição de novos conhecimentos de forma significativa porque, já no período da tarde do mesmo dia, algumas crianças trouxeram de casa resíduos biológicos para colocar no compostor e outras crianças, autonomamente, solicitaram às funcionárias da cantina a entrega de resíduos para que pudessem colocar no compostor.

Esta experiência permitiu uma melhor compreensão do carácter flexível da planificação através da adequação de estratégias face aos imprevistos (Diogo, 2010), comprovando que, na EPE, as crianças são o centro de toda a prática docente (Carvalho & Diogo, 1994).

Ao longo da PES, foram realizados vários registos fotográficos do crescimento dos feijões, quer por parte do adulto, quer por parte das crianças, sempre que observavam alguma evolução, como a sua germinação, o surgimento de flores e de vagens. Assim que os feijões germinaram, foram levadas fotografias impressas dos dois momentos principais até ao momento: a sementeação e a germinação. Através da análise das fotografias e dos registos realizados no mapa das presenças, as crianças realizaram a contagem dos dias por forma a chegarem à solução do problema lançado, 12 dias entre a primeira foto e segunda. Logo, os feijões demoraram 12 dias a germinar.

Com a transição do mês de março para o mês de abril, foi alterado o mapa das presenças, causando a perda da informação relativa ao registo do dia da sementeação dos feijões. Face a este problema, foi estabelecido um diálogo em grande grupo no sentido de o resolver. Uma das crianças sugeriu que voltassem a colocar o mapa das presenças de março, mas o restante grupo não concordou porque esse mês já tinha terminado. Através da reflexão em grupo, foi possível chegar a uma solução, aliando não só esta necessidade devido à alteração do mês mas também a consulta das fotografias que, segundo as crianças, não era muito prática a sua colagem no mapa.

Com efeito, as crianças decidiram utilizar papel de cenário e fazerem uma linha do tempo utilizando algumas fotografias tiradas e registrando, por baixo de cada uma, o dia em que foram tiradas para que as crianças soubessem o dia de cada evolução. Desde logo, as crianças voluntariaram-se para fazer o recorte do papel, para colar a fita cola na fotografia, para colar as fotografias, para escrever as datas, o título do quadro (aspeto considerado muito importante por uma criança) e para fazer alguns desenhos dos feijões, “para o quadro ficar mais bonito” (La.). Durante esta atividade, as crianças demonstraram competências de cooperação e ajuda mútua, sem a intervenção do adulto. Através desta construção, as crianças desenvolveram ainda conhecimentos ao nível da sequência temporal (Castro & Rodrigues, 2008) e das fases de crescimento das plantas. Deste modo, o recurso ao registo sistemático (Sá, 2000), através das fotografias, permitiu a comunicação de ideias exploradas e adquiridas durante a investigação realizada.

Após a visita de uma funcionária da Maiambiente, que refletiu com as crianças a importância de lavar as mãos antes das refeições, dando a oportunidade às crianças de visualizarem, através do microscópio, uma bactéria que pode estar presente nas nossas mãos, as crianças demonstraram interesse em visualizar pelo microscópio alguns elementos da sua horta pedagógica. Por lhes ter sido explicado que o microscópio aumentava os objetos e que podíamos ver características que sem o microscópio não era possível, o grupo selecionou alguns materiais que gostariam de visualizar. Foram então escolhidos morangos, uma flor do feijão e uma folha do feijão.

A oportunidade de preparar todo o material para observação, sempre com a orientação do adulto, devido à existência de materiais frágeis e cortantes, permitiu que as crianças tivessem um papel verdadeiramente ativo, numa atividade proposta por elas, assumindo uma relevância pessoal, promotora de envolvimento intelectual e emocional (Sá & Varela, 2004). Foi necessária apenas a intervenção do adulto no momento de preparação das amostras, dado o tamanho e espessura da mesma ser bastante deduzido, para que pudesse ser observada no microscópio.

Durante a observação das amostras no microscópio, foi notória a motivação das crianças através dos vários comentários que iam realizando, quer durante a análise, através de expressões como “são bolinhas verdes” (N.) ou “o

morango tem pintas pretas” (Le.), quer depois da análise, “viste os risquinhos na flor?” (Lu.) ou “eu gostei mais do morango porque ele era rosa” (MP.).

Graças a esta atividade, as crianças demonstraram um maior interesse e empenho no cuidado da sua horta pedagógica, onde todos têm um papel importante na sua preservação, para que as sementes pudessem germinar e as plantas crescerem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim, através de experiências diretas com o mundo que as rodeia (Hohmann, Banet & Weikart, 1995), as crianças foram construtoras do seu conhecimento, através do seu envolvimento e participação ativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), desenvolvendo não só o raciocínio, o pensamento criativo, a capacidade de resolução de problemas, mas também competências sociais por meio de experiências vividas democraticamente (Santos, 2002).

Considerando a importância de uma postura de permanente reflexão, por parte do docente, (Latorre, 2008), torna-se pertinente a adoção de um processo em espiral, em que as opções tomadas sejam conscientes e deliberadas, fruto de uma reflexão intencional e racional (Máximo-Esteves, 2008) e cujo objetivo seja a produção da mudança da prática educativa (Silva, 1996). Desta forma, através de uma reflexão realizada pela educadora cooperante e, posteriormente, em tríade, o desinteresse revelado relativamente à área da biblioteca, despoletou a necessidade de resolução deste problema.

Tendo em consideração as potencialidades existentes na área da biblioteca, como o aumento do desejo de ler através do contato com os livros e da audição da leitura de histórias (Sim-Sim, 2009), o desenvolvimento de um projeto de grupo traduziu-se num processo rico, onde as crianças possam interagir com o meio, por forma a esta área despertar um significado pessoal para elas (Katz & Chard, 1997). Desse modo, a metodologia de trabalho de projeto, desenvolvida no capítulo 1, constituiu um elemento fulcral para estimular e valorizar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças do grupo (Idem).

Aliando esta necessidade com o interesse que as crianças demonstraram por um livro em específico, “A Bruxa Mimi e o Dragão da meia noite”, optou-se por retirar todos os livros da biblioteca, colocar uma vassoura semelhante à da Bruxa Mimi, juntamente com esse livro. Através do diálogo estabelecido, as crianças refletiram sobre a presença da vassoura, sendo que uma criança (An.) afirmou ter sido a bruxa Mimi a levar os livros. Durante esta reflexão, as crianças questionaram-se pelo motivo da bruxa Mimi, chegando à conclusão

que algumas crianças do grupo não tinham as atitudes mais adequadas perante os livros. Esta estratégia tornou-se assim, o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de projeto.

A primeira fase da metodologia do trabalho de projeto consistiu na definição do problema proveniente da ausência dos livros e na tomada de soluções. Para tal, o grupo convidou as crianças da outra sala do jardim de infância para apresentar o problema e, em conjunto, discutirem possíveis soluções. Através deste diálogo, foi estimulada a curiosidade das crianças, através da capacidade de identificação e resolução do problema emergente, garantindo que todas as crianças se sintam valorizadas e integradas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Perante esta estratégia, as crianças, apesar de demonstraram, ao início, indiferença pela perda dos livros da área da biblioteca, refletiram sobre a impossibilidade de ter a “Hora do Conto”. Através deste alerta, outras crianças do grupo trouxeram de casa vários livros para a biblioteca. Perante tal atitude, é possível comprovar o interesse, motivação e empenho da família no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tornando-se um meio privilegiado para despertar o interesse e gosto pela leitura (Gomes, 1996).

Após a aquisição dos novos livros trazidos pelas crianças, foi necessária a sua organização na área da biblioteca. Contudo, esta área voltou a ficar desorganizada. Após o diálogo em grande grupo, uma criança refletiu que talvez fosse esse o motivo da bruxa Mimi ter levado os livros, porque as crianças não os tratavam bem (Ti.). Deste modo, foi necessária uma reflexão em torno dos comportamentos adotados e quais os comportamentos adequados em relação aos livros e à área de jogo. Durante o diálogo, foi possível, através de um processo constante de observação, comprovar que várias crianças do grupo nunca tinham tido a oportunidade de visitar uma biblioteca, desconhecendo, por isso, as suas características e funções.

Cabe ao educador promover atividades diversas, garantindo a inclusão de todas as crianças, o seu bem-estar, o desenvolvimento das suas competências pessoais e culturais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), e ainda valorizar os saberes e competências das crianças, desenvolvendo as suas potencialidades através o contacto com o meio social e com as interações entre vários contextos (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Deste modo, proporcionou-se a visita à biblioteca escolar da escola sede do Agrupamento.

A visita foi orientada pela bibliotecária que proporcionou às crianças, no final da visita, um momento de “Hora do Conto”. A disponibilidade dos profissionais da biblioteca proporcionou uma experiência mais rica, graças à cooperação entre os vários contextos. Além da partilha das regras de funcionamento, a função da biblioteca, dos materiais existentes e das atividades desenvolvidas, como o caso da “Hora do Conto”, as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente este espaço, observando as suas características, e os livros existentes.

A liberdade de escolha dos livros e a facilidade de acesso são fatores que influenciam a predisposição da criança para a leitura. Por conseguinte, a interação das crianças com livros e a vivência de momentos de partilhas literárias são fatores predominantes para o despertar do gosto pela leitura (Viana, 2005). Durante a exploração, foi notório o regozijo das crianças pelos livros e pelo espaço. Este entusiasmo traduziu-se no interesse revelado em registar fotograficamente o espaço da biblioteca, principalmente algumas características que gostariam de criar na sua biblioteca da sala de atividades. Assim sendo, esta estratégia permitiu a adoção de uma postura investigativa e a utilização das TIC, por parte das crianças, de forma significativa e motivadora, alargando os seus conhecimentos (Clements & Nastasi, 2002).

Através do contato direto, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver processos de observação, manipulação, experimentação, comparação e, posteriormente, interpretação, manifestando ainda o confronto de pontos de vistas e de ideias (Muñoz, 1998). Deste modo, após a visita à biblioteca, foi realizado um diálogo com as crianças sobre a visita, analisando as fotografias obtidas e através do estabelecimento de comparações entre a biblioteca visitada e a área da sala de atividades. Durante a análise e reflexão crítica em grande grupo, algumas crianças revelaram interesse em alterar a área da biblioteca, adaptando alguns elementos presentes na biblioteca visitada.

Para tal, foi necessária a planificação em grupo das atividades a serem desenvolvidas ao longo deste projeto. Deste modo, procedeu-se à realização da segunda fase da metodologia do trabalho de projeto, com a construção de um quadro que respondia às questões “O que temos”, “O que queremos ter” e “O que precisamos”. Através da participação ativa das crianças no processo de planificação, estas sentem-se valorizadas e confiantes na sua capacidade de

orientar a sua própria aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Através da análise de fotografias de outras bibliotecas, as crianças evidenciaram interesse em construir um espaço individual, de conforto e tranquilidade. Pela visualização de uma fotografia com cortinados coloridos e esteticamente agradáveis nessa zona, o grupo optou por realizar uma construção semelhante à visualizada. Deste modo, foram acrescentados, no quadro realizado na fase 2 da metodologia de projeto, os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade. Através deste acrescento, é possível comprovar o caráter flexível das fases desta metodologia, dando primazia às características e interesses das crianças (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Durante o momento de discussão dos materiais necessários, surgiu um problema relativamente ao tecido a utilizar. Apesar das crianças terem sugerido o recurso a um lençol, nenhuma se disponibilizou para trazer, afirmando que os pais não dariam autorização. Deste modo, o diálogo e partilha de experiências com todos os intervenientes do contexto educativo permitiram a disponibilização de um lençol, por parte de uma assistente operacional, permitindo uma ação que se integra na dinâmica do trabalho a desenvolver (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao analisarem o lençol fornecido, as crianças optaram por cortá-lo em quatro tiras, uma vez que a imagem que eles visualizaram sugeria a utilização de várias tiras de tecido compridas. Após a preparação de todos os materiais, o lençol, as tintas e os pincéis, as crianças deslocaram-se ao exterior para desenvolverem a atividade. O recurso ao lençol favorece a visão da criança sobre a integração da arte na vida ao observar a reutilização de um material do seu quotidiano na atividade (Idem). Para além deste aspeto, o facto de pintarem um pano que se encontra esticado e amarrado às árvores do espaço exterior, permite que desenvolvam a sua motricidade fina. Para tal, cabe ao educador adequar as suas estratégias e proporcionar experiências significativas para as crianças onde estas possam aumentar o seu conhecimento cultural e artístico dado a educação artística permitir uma participação ativa das crianças em experiências, desenvolvimentos e processos criativos (UNESCO, 2006a).

Durante esta atividade, houve a necessidade de partilhar os materiais existentes. O grupo dividiu-se em quatro grupos, um por cada tira de tecido, e

as tintas e pincéis também foram partilhados entre os vários grupos, dado não haver materiais suficientes dentro de cada grupo. Durante a observação realizada, foi possível observar uma criança que se dirigiu a outra do seu grupo e disse: “Posso fazer um céu no teu sol?” (Ti.). Além da partilha do espaço e interação nas produções dentro de um grupo, foi também notória a partilha e cooperação entre os vários grupos. Outra criança questionava várias vezes os colegas, assim que terminava de pintar com uma cor, se alguém necessitava dessa mesma cor (MC). É importante mencionar que esta criança revelou, ao longo de toda a prática pedagógica, dificuldades na cooperação e partilha de materiais com os restantes colegas.

Esta estratégia permitiu desenvolver as necessidades evidenciadas ao nível da cooperação e da realização de trabalho em pequeno grupo, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e o desenvolvimento de valores através da ação e da interação com os outros (Caldas & Vasques, 2014), graças à criação de um ambiente favorável à estimulação das capacidades motoras e à aprendizagem imaginativa e criativa (Condessa, 2009). Além disso, esta atividade possibilitou a livre expressão das crianças, por forma a exteriorizarem os seus sentimentos, ideias e emoções (Muñoz, 1998; Eisner, 2008), tornando algo muito pessoal e alterando os códigos convencionais conhecidos (Caldas & Vasques, 2014).

Ao serem realizadas as várias comparações entre a biblioteca visitada e a biblioteca da sala de atividades, as crianças demonstraram interesse em alargar o leque de documentos escritos, acrescentando revistas e jornais. Para tal, o grupo optou por construir um novo espaço para estes documentos, dado na biblioteca da escola sede do Agrupamento, estes estarem distanciados das estantes dos livros. Para tal, as crianças pediram a colaboração de um assistente operacional para a obtenção de caixas de cartão que seriam, posteriormente, pintadas e revestidas de cola branca, por forma a preservar a realização das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Após estas criações, foi necessária a reorganização do espaço físico da área da biblioteca, transformando-o num espaço mais acolhedor. As crianças, autonomamente, experimentaram as potencialidades do espaço, colocaram os materiais trazidos e construídos pelas crianças (almofadas, tiras de tecido e caixas) e abandonaram outros materiais (mesa). A partir daquele momento,

elas tornaram-se as responsáveis pela preservação e organização desse espaço (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A última fase da metodologia de projeto foi desenvolvida através da divulgação de todo o projeto à outra sala do jardim de infância. Considerando a participação deste grupo no início do projeto, as crianças consideraram importante convidá-los para a apresentação do novo espaço da sala. Para tal, a criação de um convite surgiu como um ponto fulcral para a “inauguração da biblioteca” (La.). A planificação do convite foi realizada em grande grupo, sob orientação do adulto, que colocava questões adequadas à funcionalidade do convite: “Para quem?”, “O quê?”, “Quando?” e “Onde?”. Desta forma, a voz das crianças foi valorizada, permitindo que estas tivessem um papel ativo em todas as fases de construção do convite, não se reduzindo à escrita de letras do alfabeto, e contribuindo para a construção de um conhecimento mais intuitivo sobre a escrita e as suas finalidades (Ríos, 2014).

No momento de divulgação do projeto desenvolvido, as crianças explicaram todas as fases do seu desenvolvimento e quais as aprendizagens adquiridas ao longo de todo este processo. A partilha de experiências e o diálogo permite que as crianças desenvolvam as competências determinantes para o processo de socialização, ao nível da produção linguística (Lopes, 2006). Além disso, a valorização dos conhecimentos das crianças proporciona a necessidade de partilha dos seus saberes e produções, concretizando as suas aprendizagens e acrescentando um sentido social às suas descobertas (Niza, 2013).

Ainda durante a divulgação do projeto, foi realizada a leitura da obra “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch. Este momento suscitou nas crianças o desejo de ter esse livro na área da biblioteca. Contudo, devido à impossibilidade de ter aquele livro na sala, uma criança (Ca.) sugeriu a construção do livro. Para tal, o diálogo em grande grupo relativamente às estratégias e materiais a utilizar permitiu a participação ativa de cada criança, valorizando as suas ideias e participação (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Tendo sido definidos os materiais a serem utilizados, folhas de papel A4 e marcadores, foi realizado o reconto da história, permitindo às crianças um posicionamento crítico relativamente ao momento da história que desejarium ilustrar. Deste modo, através do diálogo e de negociação, as crianças selecionaram os diferentes momentos a serem ilustrados. Durante a atividade,

algumas crianças revelaram necessidade em recorrer ao livro por forma a confrontarem ou relembrem pormenores da ilustração. Após a sua construção, as páginas do livro foram plastificadas e encadernadas, respeitando e valorizando as produções das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). No momento de apresentação do livro, as crianças demonstraram-se orgulhosas por verem as suas ilustrações no livro e por este ser o fruto de um projeto significativo para todas as crianças do grupo.

No final deste projeto, a área da biblioteca tornou-se um espaço de jogo apelativo, graças à colocação das tiras de tecido e ao conforto e acolhimento que proporcionou e ao aumento da sua frequência. Desta forma, a existência de um lugar dedicado aos livros para as crianças, a vivência de momentos de leitura e de contato com livros (Manzano, 1988; Silva, 2001) enriquecem o favorecimento de experiências de pré-leitura. Além disso, o sentimento de pertença desta área (Calixto, 1996) permite que as crianças preservem o espaço e a sua organização e o explorem individualmente e em pequenos grupos, através do conto de histórias ou exploração de fantoches.

2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A observação desenvolvida durante o período de PES permitiu a construção de planificações contextualizadas e adequadas às necessidades e interesses das crianças (Schön, 1992), procurando promover novas aprendizagens de forma significativa, motivadora e articulada (cf. Capítulo 1). Estes aspetos foram conseguidos através da criação de uma temática geral que foi utilizada como motivação e articulação das várias áreas curriculares de forma a permitir uma aprendizagem holística (Brickman & Taylor, 1991). A procura de motivação e do desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças esteve presente desde o início da PES uma vez que é função da escola proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e promotor do desenvolvimento integral das crianças, construindo a sua perceção do mundo e os seus alicerces nas aprendizagens (Castro & Rodrigues, 2008; Rangel, 1992).

Por este motivo, a primeira atividade desenvolvida aliou a área curricular de Matemática com as necessidades e interesses das crianças. Pretendeu-se que as crianças desenvolvessem o sentido de número, analisando o número três relativamente à sua cardinalidade e aprendessem a sua representação numérica e escrita. De acordo com Castro e Rodrigues (2008), o sentido de número engloba a compreensão global do número e as suas relações. Deste modo, a atividade desenvolvida partiu da análise da cardinalidade e do estabelecimento de relações entre os números um, dois e três. Para explorar este conteúdo, considerou-se pertinente aliar a necessidade que as crianças tinham revelado em manipular objetos concretos (Rangel, 1992), para conseguirem realizar com sucesso a correspondência um-a-um (Fayol, 1996), ao interesse que demonstraram em explorar a sua imaginação, permitindo, assim, um envolvimento emocional na atividade (Vygotsky, 2012).

Deste modo, após a leitura do texto “O reino das formas geométricas”, foi proposta a criação de novas personagens da história, utilizando as peças dos blocos lógicos. Esta estratégia permitiu uma articulação com o Português, tendo por base a intenção de um desenvolvimento holístico e integral da criança. Além disso, foi possível a prática de experimentação e de comunicação das descobertas realizadas, fomentando o papel desafiante dos números, estimulando e encorajando as crianças durante toda a atividade (Castro & Rodrigues, 2008) através da sua imaginação (Read, 2010).

Num primeiro momento, cada criança selecionou uma peça dos blocos lógicos e partilhou com a turma qual o seu nome e qual seria a sua profissão, caso fosse uma personagem da história. Num momento seguinte, foi solicitado às crianças que utilizassem duas peças para construírem uma nova personagem e, as crianças que assim o desejaram tiveram oportunidade de partilhar com a turma as suas características. Posteriormente, foi realizada uma reflexão em turma sobre as diferenças entre a primeira personagem construída e a segunda, salientando a diferença na quantidade de peças. Através deste diálogo e da compreensão da sequencialidade numérica e a cardinalidade correspondente (Castro & Rodrigues, 2008), a turma foi questionada sobre qual seria a quantidade de peças da sua personagem, caso acrescentassem mais uma peça. Através da experimentação, as crianças rapidamente chegaram à resposta (três) e demonstraram-se bastante motivadas por compreenderem que iriam aprender a escrever o numeral e o

seu nome. Efetivamente, todas as crianças se demonstraram muito participativas durante esta tarefa, revelando sempre a intenção de que a sua escrita fosse perfeita, graças ao clima de segurança e valorização das ideias das crianças (Drew, Olds & Olds Jr., 1997).

Durante esta atividade, a turma teve oportunidade, pela primeira vez, de estar organizada em grupos. Como nunca tinham realizado nenhum trabalho de grupo, apenas foi solicitado, no momento inicial de exploração do material, que escolhessem uma peça por grupo e que inventassem as características da personagem que a peça representaria. Neste momento, nenhum dos grupos conseguiu selecionar apenas uma peça uma vez que todas as crianças queriam que a sua opção fosse a eleita pelo seu grupo. No final, foi possível compreender a importância em permitir momentos de trabalho em grupo, dados estes permitirem que as crianças aprendam a respeitar a opinião dos outros, a tomar decisões em prol do grupo e em detrimento dos seus gostos pessoais, por permitirem também a resolução de problemas que possam surgir, e ainda, por ser uma estratégia que permite que as crianças mantenham um papel ativo na sua aprendizagem (Niza, 1998). Assim, este é um aspeto a ser trabalhado gradualmente, iniciando-se, por exemplo, pelo trabalho a pares e, mais tarde, alargando para trabalhos de grupo, uma vez que a interação e o trabalho de grupo estão na base de uma verdadeira prática socioconstrutivista, como defendido no capítulo 1.

Considerando a importância do trabalho colaborativo para a formação inicial, foi desenvolvida uma atividade em díade. Apesar de serem iniciadas por um elemento do par pedagógico e o outro elemento dar continuidade, toda a planificação foi realizada em conjunto através de uma relação colaborativa, como defendido no primeiro capítulo.

A atividade iniciada através da leitura e exploração da obra “Pê de Pai” de Isabel Minhós Martins. Sequeira (1999) defende três momentos de leitura que foram tidos em consideração no processo de planificação e de ação. O momento antes da leitura permitiu a exploração de elementos paratextuais, nomeadamente a ilustração da capa e o seu título. Após a partilha das crianças sobre o tema da obra, partiu-se para o momento da leitura. Durante a leitura, foi possível observar a concentração das crianças e as suas reações graças à projeção da obra no quadro interativo de forma a permitir a observação das ilustrações, fundamentais para a compreensão do texto (Fonseca, 2006).

Após a leitura, foi realizada uma reflexão sobre a presença de metáforas na obra (por exemplo: “pai casaco”) por permitir que as crianças se familiarizem com referências que não correspondem à realidade, faz com que as crianças tenham especial interesse por se aproximar do fantástico e do seu imaginário. Como esta obra está envolvida por uma grande afetividade (Read, 2010), no momento pós-leitura, as crianças tiveram oportunidade de partilhar algumas características e vivências realizadas com os pais. A utilização de um microfone foi uma estratégia que funcionou de uma forma bastante positiva, permitindo que a criança com o microfone participasse e que toda a turma a ouvisse. Para além disso, a estratégia de recorrer à turma para auxiliar as crianças que tinham dificuldade em definir uma característica do pai, permitiu que houvesse empenho de toda a turma, por todos terem oportunidade de participar com as suas ideias.

Após este momento, foi analisada a palavra “pai” por ser a palavra mais frequente durante a obra e por ser o referente da partilha anterior. Após a escrita da palavra no quadro, as crianças reconheceram um ditongo que já conheciam (“ai”), conseguindo referi-lo e relacioná-lo com uma música sobre os ditongos que o professor coadjuvante de Expressão Musical lhes tinha ensinado no dia anterior. Como as crianças já estão familiarizadas com o princípio alfabético, a decodificação grafofonológica (Morais, 2013) deste ditongo foi realizada com facilidade (Sim-Sim, 2009). Depois da referência ao ditongo, apenas restava uma letra desconhecida para que todos fossem capazes de escrever e ler a palavra “pai”. Por isso, foi apresentada a letra inicial “p” no quadro interativo através do recurso digital do manual.

Esta estratégia tinha como principal objetivo articular algo que é do interesse das crianças, as tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a literacia digital (Tavares & Barbeiro, 2011), à aprendizagem de forma significativa. Esta articulação é possível quando o docente relaciona os aspetos da vida quotidiana das crianças, como abordado no segundo capítulo, com os conteúdos a aprender, dando-lhes oportunidade de compreender a utilidade das aprendizagens que realizam em sala de aula na sua vida. Deste modo, este objetivo foi atingido com sucesso e foi possível comprovar através da pergunta realizada por uma criança: “Posso jogar esse jogo?”. Assim, a escrita da letra “p” no quadro interativo foi vista de forma lúdica e interessante para as crianças.

Pretendia-se que todas as crianças tivessem oportunidade de escrever a letra no quadro interativo, dado terem demonstrado esse interesse. Enquanto esta decorria, e porque apenas se podia realizar individualmente, as restantes crianças estavam a escrever a letra “p” no manual e, posteriormente, no caderno diário. Esta gestão foi difícil de realizar porque todas as crianças necessitam de apoio individual para a realização correta do grafema (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Como as crianças possuem ritmos de aprendizagem bastante diferenciados, foi-lhes solicitado que, assim que terminassem esta atividade, escrevessem a palavra “pai”, a primeira palavra que eles aprenderam a escrever. Como já foi mencionado anteriormente, esta relação entre as aprendizagens realizadas na escola com a vida pessoal das crianças permite que estas sejam feitas de forma mais empenhada, motivada e que sejam mais significativas.

Através desta experiência, foi possível comprovar a importância do papel dos docentes no auxílio da construção das aprendizagens das crianças, como defendido no capítulo 1, e na dificuldade que existe para conseguir prestar esse auxílio a todas as crianças devido ao elevado número de alunos por turma. Por conseguinte, durante todo o período da PES, esta necessidade foi tida em consideração e, para que as crianças desenvolvessem a autonomia gradualmente, a ajuda prestada na comparação das letras escritas, com os exemplos do manual, tornaram-se essenciais para diminuir a tensão inerente, construindo situações de sucesso (Matos, 1992a; Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Desta forma, as crianças foram desenvolvendo uma postura crítica sobre as suas realizações, tendo as ferramentas necessárias para realizar a análise autonomamente com vista a um constante aperfeiçoamento.

No final da aula, foi solicitada às crianças a indicação de outras palavras que possuíssem o som /p/. As palavras ditas pelas crianças foram escritas no quadro para a associação do som à letra. No final da partilha, o registo das palavras foi realizado no recurso digital da editora “A caixa de palavras” por forma a ser construída a caixa da turma ao longo do ano. Contudo, no momento de reflexão pós-ação com a orientadora supervisora, a professora cooperante e com o par pedagógico, considerou-se que a escrita das palavras poderia confundir os conceitos de fonema e de grafema, que estavam presentes indiretamente, dada a solicitação ter sido realizada referente ao fonema e não à letra. Desta forma, a recolha das palavras poderia ter sido realizada apenas

oralmente. Este momento foi essencial pois a reflexão entre todos os elementos permitiu uma nova perspectiva sobre a prática.

No dia seguinte, deu-se continuidade ao tema “O meu pai...”, articulando Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica. Inicialmente, a atividade foi planejada para uma duração de duas horas. No entanto, a professora cooperante solicitou a realização desta atividade em apenas uma hora. Por este motivo, apesar de se pretender que as crianças tivessem oportunidade de explorar as cores primárias, misturá-las para a obtenção das cores secundárias e analisar os resultados obtidos, esta exploração foi realizada pelos elementos do par pedagógico numa folha branca colada no quadro para que toda a turma pudesse ver. Com efeito, a atividade teria sido mais enriquecedora se as crianças tivessem tido a oportunidade de experimentarem a mistura de cores, dado a aprendizagem ser mais significativa para as crianças quando estas têm oportunidade de agir sobre os materiais (Ferreira & Santos, 2000). Apesar disso, foi estabelecido um diálogo inicial com as crianças sobre os conhecimentos que já tinham adquirido sobre a mistura de cores. Após a análise e descoberta das cores secundárias, as crianças realizaram o registo da experiência no manual de Estudo do Meio, onde anotaram os seus conhecimentos prévios, as cores misturadas e os resultados de cada mistura.

Através do diálogo estabelecido com as crianças e com a professora cooperante, compreendeu-se que as crianças não tinham muitas oportunidades de realizar qualquer trabalho experimental. Deste modo, decidiu-se aliar a exploração de materiais do Estudo do Meio com a mistura de cores de Expressão Plástica, de modo a proporcionar às crianças uma experiência mais rica e significativa, tendo sempre em vista a articulação de conteúdos o desenvolvimento holístico das crianças (Solé, 1994).

O ensino da Expressão e Educação Plástica torna-se pobre se apenas forem realizadas explorações de desenhos generalistas e o manuseamento de lápis de cor ou marcadores, por isso, a utilização de instrumentos e técnicas inovadoras e variadas proporciona às crianças experiências ricas de exploração (Read, 2010). Por este motivo, a realização da atividade consistiu na construção de um desenho pelas crianças através do manuseamento de algodão, preso por molas, com tintas guache, permitindo uma abstração da realidade e o recurso à imaginação da criança através da expressão livre (Vygotsky, 2012). Através desta experiência, as crianças desenvolveram uma nova postura face a esta

Expressão e também face à realização de trabalho experimental que assume um papel fundamental no ensino das ciências. Segundo Afonso (2008), a educação para a literacia científica deve ser realizada desde cedo uma vez que promove a curiosidade das crianças e a maturação das capacidades intelectuais das crianças.

Outro aspeto importante diz respeito ao tema da atividade, o pai. Desta forma, as crianças tiveram oportunidade de se exprimir de acordo com os sentimentos nutridos pelo pai. Foi possível comprovar que esta atividade foi significativa para as crianças através de expressões como “estou a gostar mesmo muito muito desta atividade” ou “quero levar este desenho para o meu pai, não quero deixá-lo na escola”. Por isso, assim que os desenhos secaram, as crianças tiveram oportunidade de levar os seus trabalhos para casa e oferecer aos seus pais. Como já foi mencionado anteriormente neste capítulo, a articulação curricular constitui uma estratégia fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. Por conseguinte, a sequencialidade desta temática, articulando a área curricular de Português, através da exploração da obra e da aprendizagem da letra “p”, com as áreas curriculares de Estudo do Meio, através da manipulação dos materiais e da mistura de cores, e de Expressões, através da exploração plástica dos materiais, traduziram-se em aprendizagens significativas para as crianças.

Seguindo a mesma linha de pensamento, as atividades realizadas com o título “enTreTidos a aprender” proporcionaram o desenvolvimento de competências na área curricular de Português, Matemática e Expressão Musical. Como objeto de articulação e de motivação, foi apresentado um relógio em cartão. Por ser um elemento surpresa, as crianças colocaram várias questões com a intenção de compreenderem o motivo daquele novo elemento. Ao ser apresentado um pedido de ajuda por parte do relógio, onde este revelava dificuldades na compreensão de uma letra da palavra “tempo” que estava presente num trava-línguas, as crianças empenharam-se em todas as atividades com o objetivo de auxiliar o relógio.

Deste modo, a abordagem dos diferentes conteúdos, articulados através do relógio, permitiu criar uma personagem que tinha influência na turma e que interage com ela. Além disso, a resolução de problemas através da discussão crítica, da argumentação no sentido de encontrar uma solução, torna-se uma

característica essencial da racionalidade e da metodologia científica (Ernest, 1996) que tem sido, ao longo dos anos, desvalorizada (Matos, 1992a).

Por este motivo, a atitude de ajudar o relógio e, para isso, ser necessário aprender uma nova letra, permitiu uma atitude positiva e motivadora durante todas as atividades de Português. As atividades do manual foram realizadas de forma contextualizada e articuladas (Santo, 2006) com atividades no caderno diário. O percurso criado para a aula foi pensado tendo em conta o modelo interativo de leitura (Kleiman, 2004). Partiu-se do trava-língua “O tempo perguntou ao tempo” presente na obra “Destrava Línguas” de Luísa Ducla Soares e, após a sua leitura, foi solicitado às crianças que tentassem dizer o trava-língua. Por ser difícil de dizer e visto que as crianças interpretaram esta atividade como algo divertido, esta tarefa permitiu que as crianças se sentissem à vontade para errar, sem sentir vergonha ou medo. Depois desta ligação com o texto, abordou-se a palavra “tempo” explicitamente, passando para a primeira letra dessa palavra, “t”. Para a aprendizagem da escrita dessa letra, as crianças escreveram-na numa caixa de areia e nos cadernos diários como exercício de escrita e caligrafia (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Esta análise segmentada das palavras permite que as crianças desenvolvam a sua consciência fonética, fundamental para a aprendizagem da leitura.

Após a aprendizagem da escrita dessa letra, a seleção, por parte das crianças, de outras palavras que comecem com o mesmo som permitiu a compreensão do princípio alfabético (Morais, 2013) e que faz parte das palavras que as crianças conhecem. Por isso, esta aprendizagem tem utilidade para a vida deles. O registo das palavras foi realizado na “A caixa das palavras” e as crianças demonstraram bastante entusiasmo no seu preenchimento.

Como as crianças ainda estavam a iniciar a aprendizagem da leitura, esta era feita apenas pelo processo de reconhecimento da palavra escrita. Deste modo, não é possível afirmar que as crianças, nesta fase, já tenham desenvolvido a sua competência leitora uma vez que esta também se desenvolve através da compreensão auditiva (Morais, 2013). Durante a leitura das crianças, é possível compreender que ainda estão a aprender a decodificar grafonologicamente (Morais, 2013; Sim-Sim, 2009) uma vez que se verifica a decomposição das palavras em grafemas para os associar a fonemas, integrando-os sílaba a sílaba para se obter a pronúncia da palavra.

Ao realizarem todas estas aprendizagens e demonstrarem-se orgulhosos (Matos, 1992b) pela ajuda que deram ao relógio, considerou-se pertinente mostrar que quem precisa de ajuda em determinado momento pode ajudar noutras situações. Por isso, a atividade de Matemática foi um momento em que o relógio ensinou à turma algo que ele gosta (a adição). Assim, a abordagem da adição através da contagem de elementos (Castro & Rodrigues, 2008), da manipulação de materiais, neste caso, as tampas de garrafa (Rangel, 1992), da exploração do manual e do caderno diário permitiu que a aprendizagem dos sinais da adição e da propriedade comutativa das parcelas, bem como a compreensão do termo de parcela e soma fosse realizada de forma significativa.

Considerando que o relógio tinha números escritos e que estes eram os seus amigos, numa carta escrita à turma, o relógio revelava que, de vez em quando, gostava de os “juntar” para que se transformassem num número maior. Para que as crianças compreendessem melhor, foi realizada uma exemplificação no quadro, utilizando as tampas de garrafa que utilizam para realizar contagens. Através da solicitação do relógio em colocar três tampas no quadro e do outro lado duas tampas, ele questionava as crianças quantas tampas estariam no total. Através da contagem, as crianças foram capazes de responder prontamente que seria um total de cinco tampas. Nesse momento, o relógio explicou que quando se soma, um sinónimo de juntar, o três com o dois, o resultado é cinco. Graças a esta interação entre o relógio e as crianças, o interesse e motivação em aprender mais sobre a adição foi crescendo gradualmente. Com efeito, como o processo de aprendizagem da adição é muito exigente, requerendo o desenvolvimento de inúmeras capacidades, como a coordenação visual, manual e vocal, a criação de contextos e situações significativas torna-se fundamental para o desenvolvimento do sentido de número e para um envolvimento emocional equilibrado e sem tensão (Matos, 1992a). Assim, as crianças demonstraram-se motivadas para compreenderem como se realizava a adição, quais os sinais utilizados e os seus nomes e para a realização dos exercícios do manual com pequenas operações de adição.

Por existir uma constante preocupação em promover um desenvolvimento holístico da criança (Matos & Ferraz, 2006), a articulação entre Matemática e Expressão e Educação Musical traduziu-se num momento bastante prazeroso para toda a turma. A música selecionada denominava-se “Adição” de André

Sardet e encontrava-se presente nos recursos digitais da editora. Para este momento, foi planejado não só a interpretação da música mas também momentos de audição ativa através de batimentos corporais ao ritmo da música (Vasconcelos, 2006).

Contudo, como foi a primeira vez que as crianças tiveram oportunidade de explorar uma música abordando estes conceitos, não foi possível organizar a turma por grupos, como planejado. Através desta decisão, foi possível observar uma postura reflexiva durante todo o processo, capaz de tomar decisões na prática no sentido de melhorar a prática educativa (cf. Capítulo 1), para que esta seja significativa para as crianças, indo ao encontro dos seus conhecimentos prévios e para que não haja constrangimentos durante todo o processo (Miras, 1994). Considerou-se, por isso, que realizar todas as estratégias planejadas, estalar dedos, bater com os pés no chão e bater com as mãos nas pernas, iria prejudicar as aprendizagens das crianças. Por este motivo, houve necessidade em abordar apenas o batimento das mãos nas pernas em grande grupo, para que esta exploração pudesse ser feita de forma gradual a longo prazo. Apesar desta alteração, a turma manteve-se motivada desde o início porque a articulação da música com os conteúdos de Matemática permitiu que estes fossem compreendidos de forma significativa por todas as crianças (Souza, 2000; Matos & Ferraz, 2006).

No momento de reflexão pós-ação (Schön, 1992), foi possível compreender que a utilização de um elemento novo na sala permitiu não só motivar as crianças para as atividades mas envolvê-las emocionalmente durante todo o dia. Elas consideravam o relógio uma personagem com vida própria e quiseram colocar-lhe um nome, Tiago, por começar com a letra que tinham aprendido nesse dia.

Por ter sido uma estratégia que proporcionou um clima de aprendizagem rico e interessante, considerou-se pertinente recorrer novamente a um novo elemento na sala com um desafio para a turma. Deste modo, na atividade “Vencemos a lixeira!”, foram articuladas as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. A seleção deste tema deveu-se não só à aprendizagem da letra “l” (de lixeira) mas também por se articular com o projeto de intervenção desenvolvido cujo tema era sobre a separação de resíduos sólidos. Como motivação inicial para as aulas, foi criada uma personagem, um saco do lixo com uma expressão maléfica, e a partir daí

estabeleceu-se a relação com o projeto. O saco do lixo preto tinha roubado letras, palavras e números e, por isso, foi lançado o desafio da semana: ajudar as letras, as palavras e os números e libertarem-se do saco preto através da resolução de exercícios propostos nos manuais de Português e de Matemática realizados sempre de forma significativa e contextualizada (Santo, 2006).

Como a turma estava envolvida emocionalmente no projeto, que será exposto mais à frente neste capítulo, e já compreendia o que acontecia aos resíduos não diferenciados e aos resíduos separados, a motivação, o empenho e a determinação foram constantes por associarem aquela personagem a um destino dos resíduos “não amigo do ambiente”, como referiu uma criança. Além disso, a articulação curricular foi realizada de forma permitir coerência entre as diferentes áreas curriculares através da utilização significativa e estimulante do manual, um recurso valorizado pela professora cooperante.

A atividade que será aqui refletida foi desenvolvida no âmbito da área curricular de Estudo do Meio e Expressão Plástica por ter proporcionado, tal como a atividade de “O meu pai...”, um momento de experimentação das ciências articulado com o projeto de intervenção. Como a interação escola-família foi uma intenção sempre presente durante todo o projeto, para o desenvolvimento desta atividade foi proposto às crianças a criação de um panfleto para entregar aos pais cujo objetivo era sensibilizar a família para a separação dos resíduos sólidos. Assim, a seleção da informação e a construção do panfleto foi uma atividade rica, que permitiu promover a discussão em turma e a negociação (Brickman & Taylor, 1991). Após os panfletos terem sido impressos, as crianças tiveram oportunidade de decorar os seus panfletos.

No sentido de alargar os conhecimentos das crianças no que concerne à manipulação de objetos do quotidiano (Rangel, 1992) com um objetivo diferente do propósito desse mesmo objeto, foi proposto às crianças a decoração do seu panfleto recorrendo a um furador. Esta proposta causou curiosidade nas crianças, uma vez que elas apenas viam o furador como um objeto que servia para furar as suas folhas de atividades. Deste modo, as crianças tiveram oportunidade de explorar o objeto e as suas potencialidades, promovendo um desenvolvimento do conhecimento científico no que concerne à observação, formulação de questões e levantamento de hipóteses, competências essenciais no trabalho experimental (Afonso, 2008). Após ter sido apresentado o papel de lustro (amarelo, verde e azul), houve a

necessidade de exemplificar a sugestão de atividade, furando uma folha de papel de lustro e retirando do depósito todos os círculos furados, demonstrando, através da sua colagem numa folha, qual seria o resultado final. Através da observação, as crianças demonstraram muito entusiasmo e admiração por esta nova funcionalidade do furador. Para fomentar o espírito colaborativo em trabalho de grupo, foi proposto que as crianças, a pares, furassem algumas folhas de papel de lustro e depois partilhariam os seus recortes umas com as outras.

Esta atividade promoveu um espírito de solidariedade e partilha (Matos, 1992b) em toda a turma porque, quando uma criança necessitava de recortes de uma cor, as crianças que tinham essa cor partilhavam imediatamente. Esta atitude permitiu verificar que as crianças compreenderam que o sucesso individual contribui para o sucesso do grupo (Niza, 1998). No final, a manipulação do furador e a colagem dos recortes no panfleto permitiu que as crianças demonstrassem contentamento com o resultado da atividade por ter sido utilizada uma estratégia original para eles. Além disso, a possibilidade de partilhar com a família as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto de intervenção proporcionou um momento de aprendizagem rica e significativa.

O projeto de intervenção surgiu após ter sido observado que crianças tinham dificuldade em separar corretamente os resíduos sólidos. Todavia, as crianças demonstravam interesse em aprender a realizar a separação corretamente ao questionarem, à hora do lanche, “Onde é isto?”, de modo a colocarem o resíduo no recipiente correto. Apesar disso, verificou-se que a simples indicação do ecoponto correto não permitia às crianças compreender a separação e não lhes proporcionava uma aprendizagem significativa porque no dia seguinte era colocada a mesma pergunta para o mesmo resíduo.

Reconhecendo a importância da separação dos resíduos para o ambiente e da Educação para a Cidadania em contexto escolar, pretende-se que as crianças possuam uma participação ativa, refletida e empenhada na comunidade, através de um trabalho colaborativo numa vida em sociedade (Afonso, 2007). Aliando a Educação para a Cidadania à Educação Ambiental, abordar a separação dos resíduos sólidos torna-se importante. Deste modo, a consciencialização da população para a implementação das medidas necessárias para o tratamento dos resíduos e a sua diminuição, torna-se

essencial. Para tal, foram propostas medidas de intervenção nas escolas, envolvendo toda a comunidade escolar (UNESCO, 2006b; Cupeto, 2007).

Deste modo, esta necessidade evidenciada revelou ser o tema indicado para o projeto de intervenção a desenvolver. Além do principal objetivo, promover a aquisição de conhecimentos e atitudes corretas na separação dos resíduos sólidos, definiram-se outros objetivos que foram considerados fundamentais para que este objetivo fosse atingido de forma significativa. Desta forma, pretendeu-se que as crianças fossem capazes de compreender a importância da separação dos resíduos; alargar o seu campo de conhecimentos no que concerne à finalidade dos resíduos separados; e ainda, promover a utilização de uma estratégia de redução dos resíduos produzidos: a reutilização.

Para que todos estes objetivos fossem atingidos, construiu-se uma calendarização, onde se procurou estabelecer um fio condutor durante todo o projeto, por forma às atividades proporcionarem uma constante motivação e a aquisição de aprendizagens com sentido. Inicialmente, estava planificado a visita de um funcionário da Lipor à turma, com o objetivo de explicar às crianças o que acontecia aos resíduos que eram separados. No entanto, essa visita não foi possível, por não haver disponibilidade durante o período de realização deste projeto.

Apesar da calendarização ter sido realizada previamente, e para além da impossibilidade da visita de um funcionário da Lipor, houve a necessidade, durante a realização do projeto, de realizar algumas alterações à calendarização. As alterações realizadas estiveram relacionadas com os interesses evidenciados pelas crianças no decorrer do projeto, algumas dúvidas que foram surgindo, reforçando o caráter flexível da planificação e importância de uma postura recetiva a essas alterações.

A primeira atividade desenvolvida, com o nome “O lixo no chão... não!”, pretendia alertar as crianças para a importância de não colocar os resíduos no chão. Para consciencializar as crianças sobre a sua realidade escolar, elas tiveram oportunidade de ir ao espaço exterior verificar a realidade envolvente. Ao se depararem com uma grande quantidade de resíduos no chão, colocados propositadamente, foram questionadas sobre a solução para o problema. Desta forma, toda a turma se voluntariou para recolher os resíduos e colocarem-nos no local indicado.

A atitude crítica das crianças face à situação e o desejo de um papel ativo e interventivo permitiu compreender que o projeto era significativo para as crianças, dado estas se terem voluntariado para recolher os resíduos de todo o espaço exterior e, no final do dia, demonstrarem tristeza por observarem colegas de outros anos e colocarem resíduos no chão que elas tinham limpo. Graças ao impacto causado, o desafio proposto às crianças, para durante a semana seguinte não colocarem resíduos no chão mas sim nos recipientes, foi muito apoiado pelas crianças, tendo algumas confessado que, por causa desta atividade, já tinham decidido ter essa atitude.

A atividade “As viagens do nosso lixo” pretendia que as crianças compreendessem as várias possibilidades para tratamento dos resíduos. Por este motivo, a atividade iniciou com a visualização de um vídeo disponível no *Youtube* sobre os diferentes destinos dos resíduos. Após o diálogo e compreensão da forma como os resíduos eram tratados nas lixeiras, nos aterros sanitários, nas incinerações, na reciclagem e na compostagem, as crianças construíram um cartaz sobre todos os destinos dos resíduos, assinalando os melhores e os piores para o ambiente. No final, as crianças receberam um novo desafio: em casa, deveriam verificar se fazem a separação dos resíduos e registar que género de resíduos se coloca em cada recipiente. Foi pensado um desafio diferente para a eventualidade de existir alguma família que não separasse, contudo, no lançamento deste desafio, verificou-se que todas as crianças separavam os resíduos e uma delas também fazia compostagem.

Na semana seguinte, realizou-se a atividade “Para onde é isto?” que, devido à sua extensão, aconteceu em dois dias e foi articulada na semana “Vencemos a lixeira!”, mencionada anteriormente no presente capítulo.

No primeiro dia, a turma visualizou um vídeo disponível no *Youtube*, onde se abordava o tempo de decomposição dos resíduos, a definição de reciclagem e a correta separação nos vários ecopontos. Após a discussão sobre as informações apresentadas, as crianças pintaram e recortaram desenhos de resíduos. Enquanto isso, foram apresentados três ecopontos (azul, amarelo e verde) e a turma deveria descobrir de que material os resíduos eram feitos e descobrir qual o ecoponto correto, para depois se colar corretamente.

O segundo dia de atividades desenvolveu conteúdos de Estudo do Meio e de Educação e Expressão Plástica, tendo sido já descritas e refletidas, neste

capítulo, as estratégias adotadas. Relativamente aos objetivos propostos para esta atividade, estes traduziram-se num importante passo para a interação escola-família através da divulgação das aprendizagens realizadas. Como desafio até à semana seguinte, foi proposto às crianças que trouxessem resíduos que pudessem ser reutilizados, como pacotes de leite, garrafas, rolos de papel, ..., e também foi entregue um papel a cada criança a solicitar aos pais a construção de uma árvore de Natal com materiais reutilizados. Desta forma, introduziu-se o conceito de reutilização e qual a sua pertinência.

Assim, a quarta atividade deste projeto, intitulada “A rena de Natal... reutilizada!” consistiu na construção de uma rena de Natal com material reutilizado no âmbito de uma exposição proporcionada pela câmara municipal a todas as instituições. Reconhecendo a importância da interação da escola com o meio e o seu impacto nas aprendizagens das crianças, como referido no segundo capítulo, o facto da construção da rena da escola ser responsabilidade da turma e desta ser exposta num centro comercial, permitiu um grande envolvimento durante toda a atividade.

Na última semana de dezembro realizou-se então a atividade “Expo Family Árvore” através da organização da exposição das árvores de Natal na escola. Nesta mesma semana foi escrita uma notícia para o jornal do agrupamento, com o intuito de divulgar o desenvolvimento do projeto com toda a comunidade educativa do agrupamento. Durante a construção da notícia, as crianças tiveram oportunidade de selecionar as fotografias e construir o texto. Para tal, foi importante a realização da revisão das aprendizagens adquiridas e quais as informações consideradas mais importantes e que deveriam constar na notícia.

Desde o início do projeto que as crianças demonstraram vontade em divulga-lo a todas as turmas no sentido de as sensibilizar para a importância de não colocar os resíduos no chão e da correta separação do lixo. Desta forma, construíram-se ecopontos azuis e amarelos para os corredores da escola, com caixas de cartão e cartolinas das respetivas cores, no âmbito da atividade “Constrói e apresenta!”. Como se decidiu construir quatro ecopontos (dois azuis e dois amarelos), as crianças dividiram tarefas para que todas pudessem participar: um grupo de crianças recortou a cartolina e outro grupo de crianças colou a cartolina. Foi também construída uma apresentação em *Power-Point* que seria utilizada na divulgação do projeto. As crianças selecionaram as

fotografias retiradas ao longo de todo o projeto que consideraram mais pertinentes e definiram as informações que pretendiam transmitir. Neste momento, foi decidido qual o nome do projeto através de votação: “Reciclar é importante!”.

Após esta preparação, ocorreu a atividade “Os amiguinhos querem saber!”. Nesta atividade, a turma foi organizada em três grupos, por forma a haver uma melhor gestão do tempo disponível, e as crianças selecionaram os respetivos porta-vozes que divulgariam todo o projeto. Durante a apresentação, todas as crianças se demonstraram proativas e prontas a auxiliar o porta-voz sempre que este se esquecesse de alguma informação. Este foi dos aspetos mais salientados durante o momento de reflexão após a prática entre o par pedagógico e a professora cooperante porque, sendo crianças do 1.º ano, era expectável que se sentissem mais retraídas ou tímidas, o que não aconteceu. No final de todas as apresentações, as crianças colocaram os ecopontos construídos nos corredores da escola.

Dentro da atividade “Os amiguinhos querem saber!” foi realizado com a turma o jogo “Quem quer ser milionário”, através de uma apresentação em *Power-Point*, por forma a verificar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o projeto de intervenção. As crianças receberam uma folha de registo onde selecionariam a resposta que consideravam correta. Após a análise de todas as respostas, foi possível comprovar que a maior parte das crianças responderam acertadamente às questões colocadas.

Ao analisar o decorrer de todo o projeto de intervenção, é possível verificar as alterações nos comportamentos e atitudes das crianças, sendo visível um maior conhecimento face à correta separação e um espírito colaborativo interessante entre as crianças quando alguma não sabe separar determinado resíduo. Além disso, um aspeto fulcral para o sucesso deste projeto diz respeito ao trabalho colaborativo desenvolvido entre o par pedagógico. A partilha de experiências e reflexões realizadas ao longo de toda a PES permitiram também um desenvolvimento da capacidade de análise crítica, resolução de problemas e tomadas de decisão, aspetos fundamentais durante a prática docente (Damiani, 2008).

METARREFLEXÃO

O presente relatório procura refletir o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional sentido ao longo de toda a formação inicial. Por estas razões, procura-se evidenciar, nesta metarreflexão, esse mesmo percurso e a evolução sentida ao nível da construção de saberes teóricos e práticos, bem como as competências desenvolvidas relativamente à habilitação de um perfil duplo profissional (Alarcão & Sá-Chaves, 2000). De salientar a presença constante de uma postura reflexiva e investigadora, que proporcionou um desenvolvimento pessoal sólido e equilibrado como competência basilar para o desenvolvimento e aquisição de outras competências (Tavares, 1997).

A dupla valência a que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico habilita, em EPE e 1.º CEB (DL n.º 79/2014, de 14 de maio), revela ser uma mais-valia para o profissional, seja ele educador de infância ou professor do 1.º CEB, para as crianças e para a Educação. Esta formação permite aos docentes compreender as características de cada nível de educação e valorizá-los nas suas diferenças e similitudes, tornando-os mais competentes e capazes para uma formação holística do desenvolvimento da criança. Importa ressaltar que os primeiros anos de vida das crianças são basilares para o seu desenvolvimento e, por isso, uma intervenção adequada por parte do profissional de educação pode fazer uma grande diferença na vida das crianças (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Esta formação permite, de igual modo, uma melhor compreensão relativa à continuidade educativa, onde o professor de 1.º CEB tem consciência das aprendizagens já adquiridas pelas crianças, possibilitando a sua continuidade e aprofundamento, e o educador de infância sabe quais as competências necessárias para a transição educativa, preparando as crianças para que essa mesma transição não cause rutura nas suas aprendizagens (Serra, 2004). Como tal, o apoio à criança, durante este processo, pode influenciar a sua atitude perante as futuras transições. Por este motivo, é importante que esta mudança se inscreva como uma evolução no processo educativo da criança, havendo um equilíbrio nessas mudanças e permitindo que ela se sinta

confiante nas suas capacidades para responder aos desafios que surgem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Deste modo, não só a preparação das crianças influencia uma transição educativa de sucesso, é também necessário o contacto entre educador de infância e professor do 1.º CEB e que estes sejam mediadores entre a família e a escola, uma vez que a família é um local privilegiado das relações afetivas e a ligação entre a escola e a sociedade (Serra, 2004). Contudo, a realidade da PES mostrou que a comunicação entre profissionais e com a família não se realiza, nem mesmo a preparação das crianças que iriam transitar para o 1.º CEB.

Uma mais-valia durante a PES foi o facto da prática educativa ter sido iniciada numa turma de 1.º ano, permitindo uma compreensão e acompanhamento da transição educativa das crianças e das dificuldades que estas sentiram. Apesar de algumas crianças terem transitado do jardim de infância da mesma escola, não houve nenhum contacto entre a educadora de infância e a professora do 1.º CEB, sendo que o conhecimento das características das crianças da turma apenas foi conseguido através da análise aos Processos Individuais das crianças. De ressaltar que, apesar de apenas duas crianças não terem frequentado o jardim de infância, a professora do 1.º CEB não tinha acesso a todos os processos, impossibilitando a adequação da sua prática às características das crianças da turma.

Todavia, verificou-se uma quebra significativa entre as estratégias e o paradigma educativo defendidos entre os dois níveis educativos. O facto de as crianças transitarem de um ambiente educativo afetivo para um ambiente estritamente transmissivo, provocou uma adaptação extremamente difícil para algumas crianças. No sentido de minimizar essa descontinuidade, as competências adquiridas durante a formação inicial revelaram-se imprescindíveis na prática. Desta forma, através de uma prática socioconstrutivista e do estabelecimento de interações baseadas no respeito mútuo, na confiança e na afetividade, verificaram-se alterações nas crianças, não só ao nível comportamental mas também ao nível da motivação e das aprendizagens adquiridas.

Através desta experiência, a prática educativa em contexto de EPE, realizada no período em que as crianças de cinco anos se estavam a preparar para a transição para o 1.º CEB, permitiu a adoção de uma postura mais crítica face à continuidade educativa e às diferenças entre os dois níveis educativos.

Contudo, foi possível observar que, apesar das OCEPE orientarem os educadores de infância a dialogar com as crianças sobre as alterações que vão vivenciar e para se familiarizarem com a escola de 1.º CEB (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a preparação das crianças apenas foi realizada através da realização de fichas de atividades, sentadas nas mesas da sala de atividades, com o intuito das crianças se familiarizarem com este género de atividades. Assim, durante a prática educativa em contexto de EPE, foram desenvolvidas atividades adequadas às capacidades, interesses e necessidades das crianças, no sentido de promover competências basilares para o sucesso da transição educativa, como a autonomia e a confiança em si próprios.

Além de promover a continuidade educativa, a formação de um perfil duplo em EPE e 1.º CEB permite ao profissional compreender as diferenças existentes ao nível da gestão do currículo. Apesar de ambos os níveis pressuporem a adaptação do currículo ao grupo e ao contexto, em EPE, os educadores de infância orientam a sua prática através das OCEPE, ao passo que os professores de 1.º CEB têm como referência os programas e metas curriculares das diferentes áreas curriculares. Neste sentido, as opções pedagógicas dos professores de 1.º CEB têm de considerar os conteúdos a lecionar, cumprir os objetivos definidos nos programas, bem como a carga horária para cada área curricular, definida na matriz curricular. Estas funções intrínsecas ao professor, associadas às pressões existentes dos órgãos centrais e às turmas demasiado numerosas, refletem-se na prática do professor do 1.º CEB, fazendo com que ainda se verifiquem práticas estritamente transmissivas, com apenas o objetivo de cumprir os objetivos referidos nos programas e preencher todos os manuais escolares.

Atendendo, ainda, às diferenças verificadas entre a EPE e o 1.º CEB, o ambiente educativo revelou-se um fator primordial para o sucesso e a qualidade das aprendizagens adquiridas pelas crianças. No que concerne à organização dos espaços, verificaram-se diferenças significativas nos dois níveis educativos. Enquanto a sala de atividades, em EPE, era um cenário estimulante, capaz de facilitar várias possibilidades de ação, graças à sua divisão por áreas de jogo, a sala de aula, no 1.º CEB, apresentava uma estrutura mais rígida, sendo que as crianças não influenciavam a sua organização. Importa, também, salientar as diferenças verificadas ao nível da interação adulto-criança. A criação de uma relação afetiva e segura na EPE

contrasta com a relação exclusivamente relacionada com os conteúdos a lecionar e a sua aprendizagem.

Neste sentido, a participação ativa das crianças na organização do espaço, na escolha dos materiais e na gestão do tempo, aproximando a EPE ao 1.º CEB, sustentada numa verdadeira prática socioconstrutivista, revela-se fundamental, dado facilitar a transição educativa. Apesar de diferenças, a exposição das realizações das crianças nas paredes, em ambos os contextos, proporcionou a construção de um ambiente de bem-estar emocional, aumentando a motivação das crianças para as atividades a desenvolver e fazendo-as sentirem-se valorizadas (Arends, 2008).

Não obstante, a prática educativa em ambos os níveis educativos permitiu a aquisição de aprendizagens impreteríveis relativamente à adoção de uma prática centrada nas crianças. Ao colocá-las no centro do processo de ensino e de aprendizagem, como construtoras do seu próprio conhecimento, foi necessária a adoção de uma postura orientadora e proporcionadora de oportunidades ricas e adequadas às características das crianças (Fosnot, 1998), verificando-se a aquisição de novas aprendizagens significativas (Solé & Coll, 1994). Com efeito, a articulação dos documentos teóricos e legais com a prática educativa permitiu a construção de um quadro teórico e prático mais sólido, possibilitando o desenvolvimento de saberes e competências e a adoção de uma postura crítica face às duas realidades e às suas diferenças.

A evolução sentida ao longo da PES permitiu compreender que a teoria e a prática dependem uma da outra e, por isso, a adoção de uma postura investigadora, reflexiva e indagadora da prática educativa, permitiu uma ação mais consciente, procurando aproximar-se da metodologia de investigação-ação. Como tal, a espiral cíclica de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (cf. Capítulo 2) esteve na base de toda a prática educativa, sendo que a observação e reflexão foram dimensões transversais durante todo o período da PES, permitindo adoção de uma prática baseada nas características dos grupos e à realidade envolvente. Além disso, a prática educativa desenvolvida pretendeu promover uma mudança coerente com as crenças adquiridas, fundamentadas tanto no código deontológico como nos normativos legais.

Perspetivou-se uma prática adequada e sustentada no processo de observação, como uma análise atenta e sistemática das dimensões dos contextos educativos (Estrela, 1994a). Esta análise revelou-se fulcral para a

construção de planificações adequadas às necessidades e interesses das crianças, como defendido dos capítulos anteriores. Neste sentido, a construção do diário de formação e do guião de observação, como instrumentos de recolha de informação e reflexão antes da ação, permitiram a identificação de características das crianças, interesses e necessidades, e do ambiente educativo. Através destes instrumentos, foi possível a adoção de uma postura crítica e reflexiva durante todo o período de prática educativa, manifestando-se nas planificações construídas em ambos os contextos. A evolução do processo de observação influenciou a construção das planificações, através da adoção de estratégias adequadas ao desenvolvimento das crianças, dos seus interesses e necessidades de ambos os contextos e do aumento a eficácia da gestão do tempo (Parente, 2002).

Para a elaboração das planificações, importa aludir o seu caráter flexível. Apesar de, durante a prática, a ação ter sido baseada na planificação construída, desde cedo se compreendeu que não seria possível realizar todas as atividades planificadas devido a imprevistos que aconteciam no momento da ação. Como foi dito anteriormente, a eficácia na gestão do tempo foi evoluindo ao longo da prática, dado no início ter havido algumas dificuldades a este nível devido à preocupação de atender à planificação. No entanto, e considerando que a planificação deve ser flexível para se ajustar às circunstâncias e acontecimentos da prática (Diogo, 2010), foram tomadas decisões e alteradas atividades em prol das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, graças a uma postura reflexiva na ação.

Além destes aspetos, torna-se pertinente referir as OCEPE, na EPE, e os programas e metas curriculares, no 1.º CEB, como documentos orientadores na construção das planificações, uma vez que permitiram práticas articuladas entre as várias áreas, numa perspetiva holística da educação. Como tal, foi importante atender também à diferenciação pedagógica, com o intuito de adequar as estratégias aos vários ritmos de aprendizagem, nomeadamente no 1.º CEB. Com efeito, a planificação foi sempre perspetivada como um resultado de um processo contínuo de reflexão antes e após a ação (Schön, 1992) e, permitiram, por isso, repensar as estratégias utilizadas, na sua pertinência e adequação às características das crianças e se lhes permitiram a construção de conhecimento. Além disso, a planificação permitiu também refletir sobre a própria postura, como orientadora das aprendizagens e

complementação da teoria com a prática, permitindo que as crianças se tornassem elementos ativos na construção do seu conhecimento, criando uma relação afetiva, de respeito e confiança.

Inerentes à ação educativa, está a complexidade e a incerteza da realidade, que exigiram a adoção de uma postura reflexiva, num processo sistemático de reavaliação e reajuste das crenças, teorias e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Como tal, a reflexão desenvolvida ao longo de toda a PES, antes da ação, na e sobre a ação e após a ação, permitiu o seu progressivo domínio e a tomada de consciência da sua pertinência para a construção da identidade profissional, do processo de ensino e de aprendizagem e da definição de docente e criança em EPE e 1.º CEB. Aliada à reflexão, está a avaliação. São dois conceitos difíceis de separar, uma vez que para avaliar as práticas realizadas, é necessária a reflexão sobre o processo de ensino de aprendizagem e a repercussão das atividades no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, além dos instrumentos construídos que permitiram a reflexão, os momentos de reflexão com as senhoras orientadoras cooperantes, com o par pedagógico e com as supervisoras institucionais, constituíram momentos ímpares na construção da identidade profissional, através da aquisição de novos conhecimentos cooperativamente. A partilha de ideias e experiências permitiu o desenvolvimento do pensamento e da postura crítica, influenciando as ações desenvolvidas.

Graças à reflexão sistemática e ao trabalho colaborativo desenvolvido ao longo de toda a prática educativa, foi possível tomar consciência e reconhecer as dificuldades sentidas e os erros cometidos, no sentido de melhorar a prática (Alarcão, 1996). Através da superação das dificuldades, ao nível da gestão do tempo, da utilização excessiva e redutora do manual escolar no 1.º CEB e dos entraves à interação com a família na EPE, foi possível desenvolver novas aprendizagens e realizar reflexões aprofundadas sobre as situações específicas, permitindo que as transformações realizadas fossem adequadas à realidade. Sem embargo, reconhece-se que a importância da experiência prática na formação inicial, graças à implicação existente na realidade, permitindo a munição de novas competências essenciais para o futuro profissional.

Enfatiza-se a necessidade de formação ao longo da vida, considerando que o docente está constantemente em desenvolvimento, aliando as suas experiências às perspetivas e planos futuros. Como tal, a construção deste

relatório de estágio marca o início de um novo processo de formação, apoiado numa postura investigadora e indagadora, em cooperação com os vários profissionais, mediante uma análise problematizada da prática e reflexão sobre a construção da profissão (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta postura permite o reconhecimento de que não se tem todo o conhecimento e que, por este motivo, é necessário uma melhor compreensão sobre os documentos teóricos e legais, permitindo que a prática docente acompanhe o desenvolvimento da sociedade e da Educação.

Deste modo, numa sociedade repleta de desafios, exige-se que o docente assuma novos papéis e responsabilidades. Com efeito, a formação inicial, através do desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e emocionais, de modo consciente, está na base da transformação do sistema educativo, procurando práticas substanciem o paradigma socioconstrutivista. Além disso, é importante considerar que um profissional de educação não pode, em nenhum momento, apenas valorizar o desenvolvimento cognitivo. Ser educador de infância ou professor é proporcionar atividades integradas e integradoras que permitam à criança um desenvolvimento holístico, ao nível cognitivo, emocional, social, cultural, linguístico, científico, expressivo, matemático, artístico e físico-motor. Nesta linha de pensamento, a formação de profissionais de perfil duplo permite uma visão global e holística do desenvolvimento das crianças, permitindo aos profissionais de educação contribuir para a progressão articulada destes dois níveis educativos, atendendo às suas especificidades.

Assim, o final desta etapa é marcado por um sentimento de gratidão pelas experiências vividas e pelas competências desenvolvidas não só a nível profissional, mas também a nível pessoal, comprovando que um profissional de educação não pode, nem deve, impedir que a sua profissão influencie as suas características pessoais. Aliás, considera-se que é impossível que essa influência não exista porque, quando se trata de educar, o Educador constitui um exemplo de vida para as crianças. Deste modo, e considerando que a vida em sociedade implica a interação com os outros, todos os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem, sejam profissionais, crianças ou familiares, influenciam os outros e a sua forma de ver e estar no mundo. Por estes motivos é que o profissional de educação deve entregar-se à profissão, dedicar-se a ela de corpo e alma, porque dele depende o futuro da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön 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. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revisa da ESE de Portalegre*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In I. Alarcão (Org.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Org.). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.

- Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 165-178.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I). Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2002a). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, 62-88.
- Alonso, L. (2002b). Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrentes & F. Araújo (Coords.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento de Educação Básica.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ªed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Beauscu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares de Matemática: Ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática: Ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Brooker, L. (2010). Modificando o panorama da infância inicial. In J. Moyles (Org.). *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio* (pp. 18-32). Porto Alegre: Artmed.
- Caldas, A. & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calixto, J. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Canha, M. & Alarcão, I. (2010). *Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projetos para o desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Clements, D. & Nastasi, B. (2002). Os meios electrónicos de comunicação e a educação de infância. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 561-622). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coll, C. (2008). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação. 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Condessa, I. (2009). Brincar – Um Contexto para a Criança se Desenvolver e Aprender?. In I. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 35-50). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das*

- aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento de Educação Básica.
- Costa, I. & Baganha, F. (1991). *O Fantoche que ajuda a crescer* (2.^a ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.
- Cupeto, C. (Coord.) (2007). *Guia Agenda 21 Local – Um desafio para todos*. Lisboa: Agência Portuguesa do Ambiente.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando suas benefícios. In *Educar*, Curitiba, 31, 213-230.
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação* (14), 157-168. Obtido em 4 de março de 2017 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a11>.
- Delors, J. (2010). A educação ou a utopia necessária. In UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (destaques)* (pp. 5-25). Brasília: UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Edições ASA.
- Drew, W., Olds, A. & Olds Jr., H. (1997). *Como motivar os seus alunos: actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. (3.^a ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. In *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Ernest, P. (1996). Investigações, Resolução de Problemas e Pedagogia. In P. Abrantes, L. Leal & J. Ponte (Orgs.). *Investigar para Aprender Matemática* (pp.25-48). Lisboa: Matemática para Todos e Associação de Professores de Matemática.
- Estrela, A. (1994a). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1994b). Pedagogia científica, observação pedagógica e formação de professores. Problemática geral da observação. In E. Albano. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (pp. 26-51). Porto: Porto Editora.
- Fayol, M. (1996). *A criança e o número: da contagem à resolução de problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3.^aed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. (2006). *Tecnologias, Informação e Educação*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In T. Vasconcelos. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, L. (2006). Leitura de imagens e a formação de leitores. In *Caderno de Pesquisa*, 36 (128), 451-472.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^aed., pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Fosnot, C. (2007). *Constructivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.

- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim-de-infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hough, J. & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Jordão, A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna dos 0 aos 6 anos*. Évora: Universidade de Évora.
- Junta de Freguesia de Águas Santas. (2016). *A nossa freguesia de Águas Santas*. Obtido em 22 de outubro de 2016, de Junta de Freguesia de Águas Santas: <http://www.jf-aguassantas.pt/freguesia/>
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kilpatrick, W. (1971). *Educação para uma civilização em mudança* (9.^aEd.). São Paulo: Edições Afrontamento.
- Kleiman, A. (2004). Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, 7(14), 13-22. Obtido em 2 de dezembro de 2016, de http://ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_arto1.pdf
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou turma. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 45-51). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento de Educação Básica.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho por projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (1998). A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo High/Scope. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 185-206). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^aed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). Motivação escolar e processo de aprendizagem. In *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141. Obtido em 2 de janeiro de 2017, de

- <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195>
- Magalhães, M. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. Em M. F. Sequeira, *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 59-73). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, M. & Gomes, A. (1974). *A criança e o teatro* (2.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direção Geral da Educação Permanente.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Porto Alegre: Penso.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Marques, B., Pinto, F. & Gonçalves, M. (2004). Pensar o currículo, (re)inventar a formação para diferir na acção: três perspetivas, um objetivo – articular. In VI Colóquio sobre Questões, *Currículo: pensar, inventar, diferir*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Questões e Razões: Roteiro da Educação Artística. In *NOESIS. Dossier: As artes na educação*, 67, 24-49.
- Matos, J. (1992a). Atitudes e Concepções dos Alunos: Definições e Problemas de Investigação. In M. Brown, D. Fernandes, J. Matos & J. Ponte. *Educação Matemática* (pp. 123-171). Ericeira: Instituto de Inovação Educacional.
- Matos, J. (1992b). Conhecimento, Sociedade e Afectividade. In M. Brown, D. Fernandes, J. Matos & J. Ponte. *Educação Matemática* (pp. 179-186). Ericeira: Instituto de Inovação Educacional.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Means, B. & Olson, K. (1997). *Technology and education reform: Studies of education reform*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Mendes, A. & Cardona, M. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.). *Avaliação na educação de infância* (pp. 268-282). Viseu: Psico & Soma.

- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo* (4.ªed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). *Centro Escolar*. Obtido em 22 de outubro de 2016, de <http://www.centroescolar.min-edu.pt/>
- Miras, M. (1994). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. (2.ªEd., pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola: Problemas e perspetivas. In C. Montandon e P. Perrenoud. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp.13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, A. (2003). O pão do direito à educação. *Educação e Sociedade*, 24(84), 763-789.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, A. (2002). Crianças e Tecnologia, tecnologia e crianças. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Muñoz, J. (1998). Educación Plástica. In J. Ortega (coord). *Educación Infantil* (pp. 339-352). Archidona: Edições Aljibe.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico, *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua Formação*. (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oers, B. (2009). A ZDP, Zona de Desenvolvimento Próximo, *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis* (Online), 77, 15-17. Acedido a 10 de novembro de 2016, disponível em <<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular *High/Scope* no Âmbito do “Projeto Infância”. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) na Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ªed., pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- 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 (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Org.), *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia em Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 197-204). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (1994). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. (2.^aed., pp. 101-124). Barcelona: Editorial Graó.
- P.A.A. (2012-2015). *Plano de Ação Anual do Agrupamento de Escolas de Águas Santas*.

- P.E. (2012-2015). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas*.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1994). *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Piaget, J. (1975). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.^aed.). Lisboa: Porto Editora.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Org.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.). *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psico & Soma.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 143-169). Porto: Porto Editora.

- Rangel, A. (1992). *Educação Matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Coimbra: Edições 70.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In D. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Ríos, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer?. In F. Viana e I. Ribeiro. *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.24-43). Carnaxide: Santillana.
- Roldão, M. (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. Roldão (Orgs.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999c). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *NOESIS*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2.ªed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. In *Inovação*, 13(1), 57-67.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem inerdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, G. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. In *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Santos, M. (2001). *A cidadania na “voz” activa dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino de ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (407-413). Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, L. (2001). *Bibliotecas Escolares: Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. (2012). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves & E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-157). Santo Tirso: De Facto.
- Solé, I. (1994). Disponibilidade para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. (2.ªed., pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. & Coll, C. (1994). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. (2.ªed., pp. 7-24). Barcelona: Editorial Graó.
- Souza, J. (2000). O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In J. Souza (Org.). *Música, Cotidiano e Educação* (pp. 17-29). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de artes da UFRGS.
- Spodeck, B. & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ªed., pp-13-50). Porto: Porto Editora.
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação e Democracia – A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO (2006a). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO (2006b). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014): Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 18-20.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. In *Escola Informação*, 5, 6-10.
- Viana, F. (2002). Analisar a Língua para Aprender a Ler: A Consciência (Meta)linguística e a Aprendizagem da Leitura. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1, 23-42.
- Viana, F. (2005). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. Em *"Educação e Leitura" - Actas do Seminário* (pp. 13-23). Esposende: Câmara Municipal Esposende.
- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional na escola*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta

- a ação. In F. Viana e I. Ribeiro. *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.44-77). Carnaxide: Santillana.
- Villas Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. (1998a). Os Desafios que a Educação Infantil Deve Enfrentar nos Próximos Anos. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 11-30). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1998b). O Desafio da Qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 31-48). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1998c). Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1998d). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.^aed.). Porto: Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professores do 1.º ciclo do ensino básico.

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República* n.º 131/2013 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República* n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República* n.º 240/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014, de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República* n.º 65/2016 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. *Diário da República* n.º 114/2016 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. *Diário da República* n.º 155/2005 – I Série – A. Assembleia da República, Lisboa. Constituição da República Portuguesa: Sétima Revisão Constitucional.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997 – I Série. Assembleia da República, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009 – I Série. Assembleia da República, Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra

a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República* n.º 128/2015 – I Série. 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.

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. *Diário da República* n.º 164 – II Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, bem como, na oferta de atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

NM