ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Marisa Alexandra Rodrigues Sá

Relatório de Estágio

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

junho 2016

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Marisa Alexandra Rodrigues Sá

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof.ª Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros Flores

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

junho 2016

AGRADECIMENTOS

A construção deste relatório assinala a conclusão do final de uma etapa no meu processo de formação inicial e para a sua concretização foi imprescindível o apoio e orientação de todos os que me acompanharam, pois, como afirma Antoine de Saint-Exupéry, "aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós". Assim, não poderia deixar de agradecer a essas pessoas por todo o apoio.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, os meus grandes pilares desde 1993, pelo apoio incondicional, pelo amor e carinho, pela preocupação e por me ajudarem sempre que necessário. Obrigada por acreditarem em mim e nos meus sonhos, bem como por me ajudarem a ser a pessoa que sou hoje.

Agradeço ao meu melhor amigo, por todo o amor, carinho, paciência e força, bem como pelas palavras sábias de conforto e incentivo, quando mais precisei. Obrigada por teres aparecido a tempo de presenciar este capítulo importante da minha vida e por me relembrares incessantemente de que sou capaz de alcançar os meus sonhos.

Agradeço à Rita Abreu, por todos os momentos em que trabalhamos juntas, por todas as ajudas e por toda a alegria e todos os sorrisos partilhados. Obrigada por nunca ter desistido de fazer parte deste meu percurso.

Gostaria ainda de expor a minha grande gratidão para com a Marta Oliveira, o meu par pedagógico, o meu par nas aprendizagens, o meu par nas sessões de trabalho, o meu par nas incertezas e nas descobertas, o meu par nos altos e baixos, o meu par nas grandes conquistas, o meu par nas alegrias, o meu par nos sorrisos e gargalhadas, o meu par, pura e simplesmente. Muito obrigada *partner*, por partilhares todos estas vivências comigo, pela tua grande amizade e por me ajudares a escrever este capítulo da minha vida. Acima de tudo, obrigada por aceitares ser o meu par pedagógico, pois sem ti esta experiência não seria a mesma.

Agradeço também aos profissionais das instituições de estágio com quem colaborei e os supervisores institucionais que participaram neste meu percurso, por me ajudaram a crescer, holisticamente, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A todos agradeço pelos conhecimentos, valores e vivências partilhadas, pelos *feedbacks* construtivos e imprescindíveis, pelas visões transmitidas e que permitiram desenvolver uma posição critica sobre a educação e a minha prática pedagógica, ou seja, a construção da minha identidade profissional e pessoal.

Por último, mas não menos importante, um especial agradecimento às minhas crianças, que cresceram e aprenderam comigo, mas que também me ajudaram a crescer e com as quais (re)descobri a essência do que é ser educadora e professora. Obrigada por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram, por todo o carinho e dedicação e por todos os sorrisos, dado que foram a fonte de motivação para progressivas melhorias e um grande pilar para acreditar que estava no caminho certo para concretizar este sonho.

Obrigada a todos por me ajudarem a concretizar esta etapa da minha vida, que se afigura, sem dúvida, como um sonho tornado realidade.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio tem como propósito principal refletir criticamente sobre o percurso de desenvolvimento profissional da mestranda, emergente da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A PPS afigurou-se como um espaço de crescimento pessoal e profissional e, por isso, um momento ímpar na construção da identidade da futura docente, uma vez que potenciou o desenvolvimento de capacidades e competências associadas ao saber ensinar a aprender, ao saber-fazer, saber-ser e saber-estar em educação. Para tal, foi necessária uma atitude indagadora, investigativa, crítica e reflexiva, que permitisse agir com intencionalidade pedagógica, bem como um alargamento e aprofundamento das referências teórico-legais.

Nesta linha de pensamento, a metodologia de investigação-ação constituiu o pilar do desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda. Com efeito, a ação educativa obedeceu a um processo cíclico, através da articulação das diferentes etapas desta metodologia, que potenciou a construção de uma prática sustentada e contextualizada, mobilizando características inerentes ao paradigma socio construtivista e proporcionando aprendizagens significativas e construtivas às crianças.

Em suma, este Relatório de Estágio assume-se como um documento formativo que evidencia os desafios e os obstáculos decorrentes da PPS, que possibilitaram a construção da identidade profissional da mestranda, assente na aprendizagem sobre o que é ser educador e professor, assim como na consciencialização da essência da educação.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Metodologia de investigação-ação; Aprendizagens significativas e construtivas; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The main purpose of this Internship Report is to reflect critically on the professional development of the graduate student, emerging from the Pedagogical Practice Supervised (PPS) in the context of pre-school education and the 1st CEB Basic Education within the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st CEB Basic Education.

The PPS allowed for the personal and professional growth of the graduate student and therefore it became a unique moment in the construction of the identity of the future teacher, for it potentiated the development of skills and competencies associated with knowing how to teach others to learn, with know-how and with knowing how to be and act in education. This required an inquisitive, investigative, critical and reflexive attitude, which allowed acting with pedagogical intent, as well as the broadening and deepening of the theoretical and legal references.

Having this in mind, the action-research methodology was the pillar of the professional, personal and social development of the graduate student. As a matter of fact, the educational action followed a cyclical process, through the articulation of different stages of this methodology, which potentiated the construction of a sustained and contextualized practice, mobilizing characteristics inherent to the constructivist social paradigm and providing meaningful and constructive learning experiences for the children.

In short, this Internship Report is seen as a training document that highlights the challenges and obstacles resulting from the PPS, which made possible the construction of the professional identity of the graduate student, based on learning about what it means to be an educator and a teacher, as well as the awareness of what the essence of education is.

Keywords: Teaching Practice; Action-research methodology; Significant and constructive learning; Professional development.

ÍNDICE

Agradecimentos III

Resumo V

Abstract VII

Índice IX

Lista de abreviações XI

Introdução 1

Capítulo I - Enquadramento Teórico-Legal 3

1.1. Enquadramento teórico e legal sobre a educação 3

1.2. Construindo a profissão: uma ponte entre duas valências 10

1.2.1. A educação pré-escolar e o papel do educador 11

1.2.2. O ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do professor 19

Capítulo II - Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação 27

2.1. Caracterização do contexto de estágio na Educação Pré-Escolar 28

2.2. Caracterização do contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico 34

2.3. Metodologia de Investigação 39

Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 45

3.1. Educação Pré-Escolar 49

3.2. Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico 65

Metarreflexão 81

Referências Bibliográficas 89

Normativos Legais e outros documentos orientadores 105

x

LISTA DE ABREVIAÇÕES

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
CAF/SAF – Serviço da Componente de Apoio à Família
DEB - Departamento de Educação Básica
DL – Decreto-Lei
DN – Despacho Normativo
EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo/ Jardim de Infância
EPE – Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OTD – Organização e Tratamento de Dados
PCT – Projeto Curricular de Turma
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, apresentando a súmula de todo o trabalho desenvolvido nas duas valências supracitadas. Este visa a obtenção de grau de mestre, que habilita a mestranda para a docência em Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB, seguindo as orientações previstas no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que defende que a qualidade de formação dos profissionais de educação influencia diretamente a qualidade da educação. Neste sentido, em linhas gerais, o relatório apresenta uma descrição e reflexão crítica sobre a PPS desenvolvida em cada um dos contextos, bem como no respeitante ao processo de formação e, consequentemente, ao desenvolvimento de competências profissionais da mestranda no decorrer deste período.

Neste seguimento, o presente Relatório de Estágio constitui uma síntese e um espelho do trabalho desenvolvido nas duas valências mencionadas e, por sua vez, das experiências vivenciadas nos diferentes contextos, que se encontram inseridos na área metropolitana do Porto. Cada um dos estágios obteve a duração de 210 horas e foram realizados numa instituição cooperante protocolada com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Por sua vez, a PPS desenvolvida ao nível de EPE concretizou-se no ano letivo de 2014/2015 com um grupo de 14 crianças de três anos de idade, enquanto que a PPS na valência de 1.º CEB desenvolveu-se no ano letivo de 2015/2016 com um grupo de 26 alunos do 4.º ano de escolaridade.

Nesta linha de pensamento, o presente Relatório de Estágio apresenta-se organizado em três capítulos estruturantes, subsequentes deste escrito introdutório, incluindo, posteriormente, uma metarreflexão, as referências

bibliográficas e os documentos normativos e legais que fundamentaram todo o percurso vivido e, por último, os anexos correspondentes. Os três capítulos relacionam-se entre si, complementando-se, continuamente, por forma a apresentar um todo unificado. Assim, o primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal que fundamenta a prática educativa desenvolvida pela mestranda e as suas opções pedagógicas nos diferentes domínios de ação. O segundo capítulo abrange a caracterização dos contextos de estágio de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, para a qual a mestranda pesquisou e analisou a instituição e o ambiente educativo, tendo em consideração os pilares da educação, englobando, ainda, as estratégias de metodologia de investigação mobilizadas enquanto estratégia de formação. Seguidamente, no terceiro capítulo é realizada uma descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em cada contexto, evidenciando a mobilização do quadro teórico na prática pedagógica e uma análise reflexiva de alguns momentos da PPS e das diversas dimensões que lhes são subjacentes. Por fim, a metarreflexão assume-se como uma síntese de todo o percurso de formação da formanda, analisando e refletindo sobre o contributo do estágio nos diferentes contextos para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda.

Em súmula, a análise dos diferentes capítulos e restantes elementos constituintes deste Relatório de Estágio possibilita uma compreensão de todo o processo de prática pedagógica e do seu contributo para o desenvolvimento integral da mestranda. Contudo, é de salientar que este trabalho corresponde apenas à fase final de uma etapa inerente a um percurso formativo que se encontra inacabado, uma vez que esta é uma profissão que requer formação ao longo da vida, de forma a responder adequadamente a todas as circunstâncias que possam surgir.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Introdução

No presente capítulo serão abordados os conceitos teóricos e legais que apoiaram e fundamentaram a PPS e que se revelaram fulcrais para a construção e desenvolvimento de múltiplas competências. De facto, esta recolha teórico-conceptual é muito importante para se conceber uma linha orientadora para a prática, tendo como fundamento que deve ser desenvolvida uma prática que apenas incorpore o espírito da teoria, na medida em que, como afirma Oliveira-Formosinho (2012, p.81), "o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria".

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação afigura-se como o primeiro conceito a explorar, visto que constitui a base da profissão docente, revelando-se, por isso, essencial que o educador/professor conheça diferentes conceções historicamente situadas, assim como a conceção atual de educação, porque vivemos num mundo em constante evolução. Em suma, como refere Bruner (1998, p.27), "cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação".

Com a evolução dos tempos, as conceções sobre a infância têm vindo a alterar-se, mas é fulcral ter em consideração que há um pressuposto que se mantem inalterável, desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (artigo n.º 26), ou seja, que "toda a pessoa tem direito à educação", sendo

que a mesma “deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Consequentemente, este direito também se encontra patente na Declaração Universal dos Direitos da criança (1959), na qual a criança é considerada um “sujeito de direitos”, ideia reforçada na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que esclarece e reconhece uma maior autonomia da criança no exercício dos seus direitos, sendo promulgado o direito à igualdade de oportunidades no processo educativo. Assim, realçando o artigo 28.º, “a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas (…) E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre”. Simultaneamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, artigo 2.º), afirma que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e estabelece que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões”.

Nesta linha de pensamento, ponderando que a criança tem o direito de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida, a educação deve ser desenvolvida com base nas experiências do seu quotidiano, de modo a que esta aprenda a aprender, através de uma aprendizagem ativa (Arends, 2008), pois “só vivendo de forma plena o presente se prepara para viver o futuro” (Sarmento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009, p.49). Deste modo, a educação organiza-se em redor de quatro pilares do conhecimento, aprendizagens essenciais ao longo da vida de cada indivíduo: “aprender a conhecer”, através da aquisição de instrumentos de compreensão do mundo envolvente; “aprender a fazer”, ou seja, agir após compreender esse mesmo mundo; “aprender a viver juntos”, mediante a participação e cooperação com outros atores sociais; e “aprender a ser”, um saber que integra os três precedentes, dado que a educação contribui para o desenvolvimento integral da pessoa (Delors, et al., 2005, p.90).

Por sua vez, importa igualmente referir que a educação não se deve focar apenas na sua vertente formal, desenvolvida numa instituição de ensino "formal", uma vez que a educação não formal, nas palavras de Pinto (2005, p.4), "é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando", que compreende "tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos" (Idem, p.3). Assim, é primordial potenciar a construção de um «"passaporte para a vida" que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender» (Delors, et al., 2005, p.106). Por esta razão, será possível potenciar tanto o gosto pela educação, como as bases para uma aprendizagem ao longo de toda a vida (Maia, 2008), de modo que, segundo Marques (2001, p.13), a educação caracteriza-se como "um processo contínuo que visa, em primeiro lugar, o desenvolvimento e a realização das potencialidades de cada um". Além disso, é de salientar que a LBSE tem sofrido várias alterações, com o intuito de se adaptar à evolução social, bem como estabelecer um quadro geral do sistema educativo, que deve definir as suas estratégias no sentido de desenvolver a aprendizagem continuada (Castells, 2005).

No século XXI, os desafios da profissionalidade docente são inúmeros, pois o mundo atual é um espaço complexo, diversificado e, por vezes, contraditório, de modo que a sociedade e, por consequência, a educação é, hoje em dia, profundamente marcada pelas mudanças evidentes das sociedades. Nesta sequência, a LBSE (1986, artigo 2.º), define que "o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho". Por outras palavras, como afirma Castells (2005, p.406), o sistema educativo "deve ter em conta o contexto geral de uma sociedade do conhecimento", de modo que a educação forneça sempre, de alguma forma, "a cartografia dum mundo complexo e

constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (Delors, et al., 2005, p.77).

Consequentemente, os desafios da atualidade exigem, por parte dos docentes, a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem dar resposta aos mesmos, potenciando o desenvolvimento integral das crianças, tanto ao nível do Pré-Escolar como do 1.º CEB. Assim, importa iniciar esta abordagem, clarificando que o conceito de estratégias de ensino e aprendizagem se refere a um conjunto de ações do educador/professor com o intuito de desenvolver determinadas competências de aprendizagem previamente definidas e, neste sentido, assumem "destaque como elemento constitutivo do processo educativo, fundamentalmente para propiciar a realização de aprendizagens por parte dos alunos" (Vieira & Vieira, 2005, p.9). Paralelamente, com vista ao sucesso das estratégias neste processo, "a pedagogia tem-se transformado consoante o significado que se tem atribuído à infância e à criança" (Mendonça, 1997, p.23), de maneira que a identidade atual das crianças e dos alunos, deve classificar-se como fatores a considerar na educação, assim como o facto de a criança ter "uma maneira característica de ver o mundo e de a si própria o explicar" em cada estádio de desenvolvimento (Bruner, 1998, p.51). De facto, contrariamente ao que defendem as pedagogias transmissivas, a criança não é uma tábua rasa ou uma folha em branco, cuja atividade se limita à memorização de conteúdos e à sua reprodução fiel. Pelo contrário, a criança é um indivíduo que possui "características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas" (Silva, 2009, p.23), assumindo-se como participantes ativas neste processo (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Neste seguimento, nos diferentes níveis de ensino, surgem teorias como instrumentos úteis para o desenvolvimento da prática de cada docente, entre as quais o construtivismo (Solé & Coll, 1999). Em complementaridade, o socioconstrutivismo, baseado nos estudos de Vygotsky, aposta num ponto de vista da aprendizagem social, que defende que é nas interações estabelecidas com o Outro que os conhecimentos se vão interiorizando (Jonnaert, 2012), pois

“a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.51). Porém, estas conceções não se afiguram como um livro de receitas, mas como “um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino” (Solé & Coll, 1999, p.19). Neste, “o modo de aprender torna-se tão importante como aquilo que aprendemos” (Barth, 1996, p.23), pois o aluno “constrói os seus conhecimentos por meio de *uma atividade reflexiva sobre o que já sabe*, adaptando os seus próprios conhecimentos às exigências da situação com que está confrontado e às características *que ele próprio descodifica* no objeto a aprender” (Jonnaert, 2012, p.108). Deste modo, os docentes procuram sempre “novas maneiras de promover o desenvolvimento pelo estímulo de seu interesse, experimentação e cooperação (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston , & Sales, 2004, p.68), considerando que, segundo as palavras de Arends (2008, p.12), “o conhecimento é algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência”, ou seja, de uma aprendizagem ativa e contextualizada, ligada a uma necessidade real e imediata. Consequentemente, a “aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento” (Fosnot, 1999, p.52), resultado de uma construção de significados, por parte das crianças, que inclui, segundo Solé e Coll (1999, p.24), “a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia mediador entre a criança e a cultura”.

Simultaneamente, sendo a educação o motor para esse desenvolvimento global das crianças, esta deve igualmente englobar “as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras” (Solé & Coll, 1999, p.19), sendo essencial os métodos cooperativos numa perspetiva holística que aborda a escola como uma comunidade de aprendizagem, que exige um ambiente apropriado e cooperativo, com a intencionalidade de educar para a cidadania, uma das novas prioridades na educação (Silva, Santos, & Freitas, 2007, Freire-Ribeiro, 2008). Deste modo, educar em comunidade encontra-se em conformidade com os princípios da educação democrática, na

qual é relevante ensinar que, assim como os docentes devem trabalhar em conjunto numa equipa educativa (Buckleitner, Freeman, & Greene, 1996, Formosinho & Machado, 2009), também as crianças e os alunos devem cooperar com os colegas, participar ativamente, assumir responsabilidades, bem como aceitar e respeitar opiniões contrárias às suas (Yus, 2002). Assim, a cooperação assume-se como um processo educativo de democratização (Ferreira & Santos, 1994), no qual as crianças trabalham em conjunto, formando pares ou pequenos grupos, com o intuito de alcançar um objetivo comum, que se observa como a melhor estratégia para o desenvolvimento de competências necessárias para viver em sociedade (Gonçalves & Trindade, 2010, p.2071).

A par do supracitado, a metodologia de projeto, que "cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação" (Katz & Chard, 1997, p.13) e incentiva o gosto das crianças de querer saber mais sobre o mundo, afigurando-se como uma ferramenta eficaz, na medida em que surge como resposta à sua curiosidade natural, que como refere Nérici (1985), deve ser estimulada e atendida, de forma adequada. Ao mesmo tempo, desenvolvem-se aprendizagens significativas, quando se produz uma interação entre os novos conteúdos e a estrutura de conhecimento que a criança já possui (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004), o que constitui um momento pertinente na metodologia de projeto (Oliveira-Formosinho & Gâmboa, 2011).

Para Barbier (1993, p.5), "o projeto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto" e, por isso, este deve abranger um conjunto de etapas que lhe permita ser o mais viável e eficaz possível. Assim, este caracteriza-se, essencialmente, pela realização de diferentes projetos que partem das necessidades e interesses das crianças e que permite torna-las investigadoras natas (Vasconcelos, et al., 2011), considerando que, para alcançar este propósito, seja fulcral "uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (Leite,

Malpique, & Santos, 1989, p.140). Com efeito, esta metodologia de investigação com crianças permite-lhes desenvolver uma personalidade crítica face a si, aos outros e à realidade envolvente (Mateus, 1995).

No processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de potenciar momentos significativos, motivadores e construtivos, revela-se essencial recorrer a uma articulação de saberes, ou seja, à interdisciplinaridade, caracterizada não como uma proposta pedagógica, mas como "uma «aspiração» emergente no seio dos próprios professores" (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p.12). Contudo, de acordo com os autores referidos, apesar de na própria literatura especializada não haver uma definição unívoca sobre este conceito, a interdisciplinaridade transpõe "a simples coordenação entre disciplinas [pluridisciplinaridade], caracterizando-me antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objeto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares [transdisciplinaridade]" (Idem, p.37).

Por último, importa evidenciar que, mediante as particularidades de cada criança, é imprescindível desenvolver uma prática pedagógica assente na diferenciação pedagógica, que consiste numa ação diferenciada que possibilita diferentes formas de construir conhecimentos, de conhecer, processar e compreender diversas ideias, de modo a proporcionar uma aprendizagem eficaz para todas as crianças (Tomlinson, 2008). Efetivamente, como afirma Arends (2008, p.41), "um dos mais importantes desafios que enfrentará enquanto professor, é o de compreender a diversidade dentro do grupo de alunos e perceber como estes aprendem", uma vez que "crianças da mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem" (Morgado, 2009, p.119), pelo que o educador/professor deve atender às características individuais de cada uma e às suas necessidades educativas específicas, contribuindo para a criação de um ambiente propício ao seu desenvolvimento holístico.

1.2. CONSTRUINDO A PROFISSÃO: UMA PONTE ENTRE DUAS VALÊNCIAS

A construção de uma profissão, no mestrado em questão, possibilita estabelecer uma ponte entre duas valências, a Educação Pré-Escolar e o Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Efetivamente, de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a especialidade do grau de mestre abrange estes dois domínios de habilitação para a docência que, por sua vez, se afiguram como diferentes e, simultaneamente, complementares. Por conseguinte, torna-se crucial que o educador e o professor se consciencializem acerca das especificidades e similitudes inerentes aos dois contextos educativos (Serra, 2004), organizando um trabalho colaborativo e consultando os registos precedentes da criança (Nabuco, 2002), com o intuito de proporcionar uma continuidade e articulação curricular (Roldão, 1999). De facto, segundo a Circular nº 17/2007, de 10 outubro, o profissional fomenta "uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino". Deste modo, na EPE, o educador não deve preocupar-se em organizar a sua prática com o intuito de responder às exigências do 1.º CEB (Abrantes, 2009), mas sim em preparar a criança em termos de conhecimentos, competências e atitudes. Por sua vez, no 1.º CEB, espera-se uma valorização do processo de aprendizagem já experienciado pelas crianças. Assim, em prol do desenvolvimento harmonioso da criança (Serra, 2004), é imprescindível que o educador e o professor procurem atenuar esta transição, tornando-a profícua para o sucesso escolar.

Contudo, após explanar estratégias do processo de ensino e aprendizagem comum aos dois níveis, no subcapítulo anterior, assim como a importância da articulação entre as duas valências, importa expor, em prol do estabelecimento de uma ponte, as especificidades de cada um destes domínios.

1.2.1. A educação pré-escolar e o papel do educador

Segundo o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida", tendo como finalidade a "formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário". Neste seguimento, a infância representa uma categoria social, sendo fundamental considerar as crianças como atores sociais (Sarmento, 2002), que devem ser escutadas, participar na sua própria formação e ser compreendidas como um indivíduo com múltiplas competências, ao nível cognitivo, moral, social, emocional e racional (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Efetivamente, segundo as mesmas autoras, é imprescindível o "processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos" (Idem, p.27). Deste modo, no decorrer dos anos, são apresentados diferentes tipos de oferta educativa na educação pré-escolar, por diferentes governos, com o intuito de melhorar a qualidade desta vertente educativa (ME/DEB, 2000). Consequentemente, surge a Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, que renova a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, consagrando a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade e a possibilidade desta ser estendida aos 3 anos, bem como a existência de uma educação gratuita, com o intuito de facultar a igualdade de oportunidades.

Nesta linha de pensamento, salienta-se o papel do educador de infância que, sendo responsável por um grupo de crianças, de acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, "concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas". Consequentemente, como refere a Circular nº 17/2007 de 10 outubro, relativa à gestão do currículo na educação pré-escolar, o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar é da responsabilidade

do educador, que deve orientar a sua ação de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Além disso, os dois documentos consideram como instrumentos de apoio à organização e gestão curricular, Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e Projeto Curricular de Grupo/Turma. Neste sentido, focando a atenção no segundo documento, este é elaborado pelo educador, tendo em conta as características do grupo e as necessidades das crianças e, ainda, o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA). Assim, este apresenta como objetivo, segundo a Circular nº 17/2007, de 10 outubro, definir "as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar", estipulando, também, que os diferentes Projetos Curriculares de Grupo "devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo".

Deste modo, é fundamental abordar e refletir sobre o contributo do documento que orienta a prática de um educador de infância – as OCEPE. Esta orientação contempla um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o profissional na tomada de decisões sobre a sua prática. No entanto, citando o Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, que aprovou as OCEPE, seja importante referir que estas "não são um programa, pois adoptam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças", na medida em que "pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar". Por sua vez, as OCEPE assentam em quatro fundamentos, que englobam: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a existência de uma pedagogia diferenciada (ME/DEB, 1997). Para tal, a prática profissional dos educadores deve ser orientada pelos objetivos pedagógicos enunciados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997): promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; a inserção da criança na sociedade; a igualdade de oportunidades; o desenvolvimento da comunicação

e da expressão; a curiosidade e o pensamento crítico; o bem-estar e a segurança; a orientação individual de cada criança e a participação da comunidade escolar. Como já foi referido, é da responsabilidade do educador o desenvolvimento curricular, sendo que terá de ter em conta, segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), o princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, consideradas como um todo e pressupondo a existência uma estreita ligação entre as mesmas – área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação (engloba o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática) e a área de conhecimento do mundo – a comunidade educativa e, por fim, a intencionalidade educativa, que pressupõe um processo reflexivo.

A par do supracitado, revela-se imprescindível um educador recorrer a referentes teóricos que orientem e fundamentem as suas opções educativas, decorrentes de um processo de observação e de reflexão na, para e sobre a ação, com o intuito de, após conhecer o grupo de crianças, investigar a melhor resposta educativa para o mesmo. Tendo como base estes pressupostos, a adoção de um modelo curricular pelos educadores de infância assume-se como um fator de qualidade da sua prática (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2012), observando que devem encarar esses modelos como flexíveis e adotar os aspetos de cada modelo que se adequam e beneficiam o grupo. Assim, afigura-se como preponderante refletir sobre a Pedagogia-em-Participação, o modelo curricular *High-Scope*, o *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna, bem como referir a metodologia de trabalho de projeto, explanada anteriormente e que se apresenta como uma grande vantagem no processo de ensino e aprendizagem.

A Pedagogia-em-Participação representa uma pedagogia educativa que "se enraíza na família das pedagogias participativas", na qual a "democracia está no coração das [suas] crenças, valores e princípios", sendo encarada como uma forma de viver em comunidade e como fundadora de um conjunto de princípios

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.29). Deste modo, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p.104), esta procura a criação de ambientes pedagógicos onde as relações e as interações permitem "desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar". Por sua vez, segundo os mesmos autores, esta pedagogia centraliza a aprendizagem na criança, que constrói o seu próprio conhecimento, na colaboração entre pares e com a colaboração do educador, dado que o seu objetivo primordial é incluir no processo de ensino e aprendizagem as vozes de todos os seus intervenientes e procurar uma resposta para cada uma, de modo que "desenvolve uma epistemologia de natureza construtivista, interativa, colaborativa" (Idem, p.113) e promove a igualdade de oportunidades, atendendo à diversidade.

Relativamente ao primeiro modelo supracitado, *High-Scope*, como pedra basilar e fio condutor, está a aprendizagem pela ação, visto que as crianças vão construindo o seu conhecimento, ao vivenciar experiências diretas e imediatas e delas retirar significado por intermédio da reflexão, que as auxiliará numa melhor compreensão do mundo que as rodeia, promovendo um "crescimento intelectual, emocional, social e físico" (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Assim, o poder para aprender reside na criança e, salientando a importância das interações positivas estabelecidas entre estas e os adultos, o papel do educador é apenas apoiá-las e guiá-las nas suas aventuras, ou seja, ser um observador participante que auxilia no desenvolvimento da criança através da promoção de uma aprendizagem ativa (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984).

Na mesma linha de pensamento, uma vez que o ambiente físico tem um grande impacto no comportamento dos indivíduos, no currículo *High-Scope* é inequívoca a ênfase atribuída ao planeamento do espaço educativo, que exige do educador uma investigação e reflexão tanto sobre o espaço como dos materiais didático-pedagógicos. Neste sentido, deve ser criado um ambiente educacional confortável, securizante e favorável à promoção de aprendizagens significativas para o grupo (Hohmann & Weikart, 2011), nomeadamente,

através da organização de áreas específicas de interesse, com a intencionalidade de permitir diferentes aprendizagens curriculares, bem como uma "vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade" (Oliveira-Formosinho, 2012, pp.83/84). Atente-se que a sala de atividades "não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término" (Idem, p.84), pelo que, segundo Hohmann e Weikart (2011), caracteriza-se por ser flexível e ter em conta os níveis de desenvolvimento, interesses e culturas das crianças, possibilitando, ainda, oportunidades para estas realizarem escolhas e tomarem decisões sobre o mesmo. Assim, referindo as palavras de Oliveira-Formosinho (2012, p.85), uma boa gestão do espaço em áreas e da integração de materiais adequados e diversificados que potenciem uma independência em relação ao adulto, permite "à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)". Paralelamente, surge a importância da organização do tempo, da rotina diária da criança que, segundo Hohmann e Weikart (2011), possibilita, por parte das crianças, uma antecipação sobre os acontecimentos, um sentido de controlo sobre as suas atividades diárias e o desenvolvimento da noção de tempo, apresentando-se como potenciadora de uma maior autonomia e independência. Contudo, apesar de previsível, a rotina deve ser flexível e proporcionar atividades em pequeno ou grande grupo e individuais, bem como diferentes interações, pois "é necessário que esse tempo permite os tipos de interacção diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha" (Oliveira-Formosinho, 2012, p.87).

Outro modelo curricular que presente na génese da ação educativa é o Modelo *Reggio Emilia*, que ressalva o espaço educativo como "terceiro educador", dado que o ambiente deve refletir ideias, atitudes e culturas dos seus intervenientes, assim como expor as criações artísticas das crianças, permitindo que as paredes falem e documentem as suas aprendizagem (Lino, 2012). De facto, as crianças são incentivadas "a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão" (Idem, p.125),

definidas por Malaguzzi como “as cem linguagens” da criança, que incluem “palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música”, permitindo a transição para “níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.21).

Neste sentido, e tal como salienta Lino (2012), a partir das interações com os diferentes intervenientes, a criança vai edificando o seu conhecimento, num processo onde se privilegia, além do diálogo, o ato de escutar o outro, o confronto de perspetivas, a emergência das diferenças individuais e a aprendizagem tanto individual, como através da partilha, negociação e colaboração entre pares e entre crianças e adultos. Deste modo, surge o trabalho de projeto como uma metodologia essencial, com duração variada (dias, meses ou um ano), de modo a integrar os interesses e as necessidades que emergem no quotidiano, através da colaboração entre os diferentes intervenientes (Lino, 2012, Mesquita-Pires, 2007). Nesta linha de pensamento, o modelo *Reggio Emilia* promove a interação social, a aprendizagem ativa e cooperativa e a comunicação entre as crianças, os educadores e, para incluir neste processo de educação outros agentes educativos, os familiares e os elementos da comunidade. Além disso, acredita tanto na competência da criança como na do educador, considerando que “o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as competências e as capacidades em plenitude” (Lino, 2012, p.138).

Nesta análise sobre os modelos/abordagens curriculares para a infância, refere-se também o Movimento da Escola Moderna (MEM), onde o educador tem a função de “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p.11). Neste sentido, são valorizadas duas dimensões, o diálogo e a cooperação, proporcionando a troca de opiniões entre as crianças e, por conseguinte, oportunidades para ouvirem e respeitarem a opinião dos outros, aprendendo,

desta forma, a viver em sociedade, dado que o MEM visa uma sociedade democrática e, portanto, é fundamental proporcionar às crianças "instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente" (Folque, 2012, p.52). Acresce que, tal como no modelo anterior, este também valoriza as paredes enquanto expositores das realizações das crianças, assim como a divisão da sala de atividades por áreas, aspeto característico do modelo *High-Scope* (Idem, Niza, 2012). Em última instância, importa ressalvar que fomenta uma articulação com toda a comunidade, dado que a família e a comunidade são considerados "como fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância" (Niza, 2012, p.159).

No processo de ensino e aprendizagem, emerge, ainda, a avaliação, segundo a Circular nº 17/2007 de 10 outubro, como "elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância". Também a Circular nº 4/2011 de 11 de abril, é evocada como "marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando", ou seja, há uma forte valorização dos processos e uma análise minuciosa dos resultados. Neste sentido, como refere o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o educador "avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo", de modo que esta deverá ser encarada como monitorização do processo de aprendizagem de cada criança. Por forma a alcançar os objetivos a que se propõe, a Circular nº 4/2011 de 11 de abril enuncia os princípios sobre os quais se rege a avaliação: carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter

formativo; valorização dos progressos da criança; e promoção da igualdade de oportunidades e equidade. Contudo, só será possível potenciar o desenvolvimento integral de cada criança através de uma avaliação constante, da observação e reflexão, bem como da avaliação dos processos e dos efeitos com as crianças, a equipa educativa, a família e a comunidade educativa.

Nesta fase, e atendendo ao que foi referido sobre a educação de infância, importa retomar o papel do educador, que tem o dever de "pôr em curso, diariamente, uma pedagogia estruturada, intencional e sistematicamente contextualizada e avaliada" (Precatado, Damião, & Nascimento, 2009, p.131). Neste sentido, de acordo com o DL n.º 241/2001, o perfil específico de desempenho do educador de infância engloba conceber e organizar o ambiente educativo, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar e jogar, bem como ativar e promover a autonomia. Também as OCEPE referem que a sua intervenção pressupõe várias etapas, interligadas entre si: observar o grupo e as suas interações, planear a ação pedagógica, agir em conformidade com as suas intenções educativas, avaliar o processo de aprendizagem e os efeitos, comunicar o seu conhecimento sobre o grupo com a equipa educativa e os pais e, por fim, articular com o 1.º CEB, com o intuito de promover a continuidade educativa (ME/DEB, 1997). Neste sentido, o educador é responsável por "apoiar as crianças na realização das suas atividades, de forma indireta, através da organização de um ambiente educativo rico e estimulante, ou diretamente, interagindo com as crianças e participando nas suas atividades e brincadeiras" (Pinho, Cró, & Dias, 2013, p.116), bem como assumir o papel de "mediador entre a família e o Jardim-de-infância, entre o Jardim-de-infância e a comunidade de pertença da criança, entre o mundo adulto e infantil" (Sarmento, 1992, p.16). Em síntese, é de considerar que o conhecimento profissional do professor não é somente científico ou pedagógico, mas também experiencial (Baptista & Sanches, 2003), de forma que a sua natureza profissional localiza-se num mundo de interações (Vasconcelos, 2009), onde desenvolve papéis, funções e atividades baseadas

nas especificidades de cada contexto que integra e no qual desenvolve a sua práxis pedagógica.

1.2.2.O ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do professor

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com a LBSE (1986), apresenta um caráter universal, obrigatório e gratuito, mencionando, também, no artigo 7.º, que o ensino básico tem a missão de "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses". Este aspeto é enfatizado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, de modo que o 1.º CEB encontra-se no quadro de formação universal e gratuito. Por sua vez, segundo o documento intitulado Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, os três grandes objetivos que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica são proporcionar o desenvolvimento holística da criança e a sua formação pessoal e social, "proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores" e, ainda, formar "cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática" (ME/DEB, 2004, p.13). Por sua vez, cada um destes objetivos gerais pode ser desagregado, respetivamente, em diferentes dimensões: pessoal da formação, aquisições básicas e intelectuais fundamentais e cidadania (Idem).

A par dos pressupostos supramencionados, referindo o DL n.º 241/2001 de 30 agosto, o professor do 1.º CEB é o principal responsável por promover a aprendizagem de competência no âmbito da cidadania e em conformidade com as políticas educativas emergentes nas diferentes dimensões do currículo, tendo em consideração que o professor não é um mero executor, pois, segundo o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, é responsável também por gerir o currículo e organizar a sua atividade letiva, de modo que desenvolve e

pratica um currículo próprio, no qual se verifique a integração de saberes globais e que preparem o aluno para a aprendizagem ao longo da vida (Roldão, 2001). Deste modo, assumindo-se como um plano estruturado de ensino e aprendizagem para atingir determinados objetivos educacionais (Gaspar & Roldão, 2007), este resulta do cruzamento de esferas pedagógicas, políticas, económicas, sociais e culturais, sendo, por isso, influenciado, pelo contexto socio-temporal de uma determinada sociedade (Roldão, 1999). No entanto, o currículo deve ser "aquilo que os professores fizerem dele" (Idem, p.21), afigurando-se como um projeto estruturante da prática pedagógica em construção flexível (Morgado & Ferreira, 2006).

Nesta linha de raciocínio, é de salientar que os pilares centrais do currículo englobam o contexto, o professor, o conhecimento e os alunos (Morgado & Pacheco, 2011). Assim, mediante os desafios da atualidade, recorrentes da heterogeneidade presente nas salas, é fulcral desenvolver um ensino diferenciado que fomente a aprendizagem de cada aluno (Roldão, 2001), o que implica uma diferenciação curricular, ou seja, adaptar o currículo para todos os intervenientes (Heacox, 2006). Neste contexto, cada aluno não deve receber um currículo que corresponde somente a uma coleção de matérias separadas (Machado & Gonçalves, 1999), dado que este "não se pode circunscrever a um conjunto predefinido de matérias a ensinar e a procedimentos de ensino normalizados e idênticos para todos" (Morgado & Pacheco, 2011, p.42).

Contudo, referindo o DL n. º139/2012, de 5 de julho, o currículo tem de considerar tanto os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, como as metas curriculares definidas por ano de escolaridade e ciclo de ensino. Nesta sequência, considerando as novas matrizes curriculares, definidas no DL n.º 91/2013, de 10 de julho, são componentes obrigatórias do currículo as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, assim como a oferta complementar de Apoio ao Estudo. Neste seguimento, tendo em conta que um programa é um documento oficial de caráter nacional que determina antecipadamente o conjunto de experiências de aprendizagem, conteúdos e objetivos a considerar num determinado nível

(Zabalza, 2003), importa referir e analisar os programas referentes a cada área curricular, nos quais deve estar presente uma preocupação com a articulação entre os domínios de conteúdos e os objetivos, assim como entre as diferentes disciplinas. O Programa de Português, renovado recentemente, estrutura-se em quatro domínios de referência – Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática – e integra as Metas Curriculares para esta área, permitindo, de acordo com o Despacho n.º 7442-D/2015, a existência de "um documento único, que sistematiza as matérias, articula conteúdos programáticos com as metas curriculares, conferindo desta forma uma maior coerência ao ensino desta disciplina". O Programa de Matemática, homologado pelo Despacho n.º 9888-A/2013, também engloba as respetivas Metas Curriculares e organiza-se segundo três domínios de conteúdos - Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados (OTD). Por sua vez, as orientações referentes a Estudo do Meio e a Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que engloba expressão plástica, dramática, musical e física, encontram-se explanadas no documento intitulado "Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo", organizado segundo blocos e objetivos específicos, e não segundo conteúdos e descritores de desempenho, como no Programa de Português e Matemática (ME/DEB, 2004).

Concomitantemente, a Oferta Complementar, de acordo com o referido no DL n.º 91/2013, de 10 de julho "integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras" (artigo 12.º), sendo que, no caso do Apoio ao Estudo, tem como finalidade reforçar o apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, incutindo métodos de estudo e trabalho nos alunos. Acresce que, na formação dos alunos, o DL n.º 91/2013 (Artigo 14.º) determina que as escolas devem proporcionar Atividades de Enriquecimento Curricular, "de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação".

No processo de ensino e aprendizagem, surge, ainda, a avaliação, enquanto processo integrante e regulador da ação educativa que, segundo o DN n.º 17-A/2015, de 22 de setembro (Secção I, Artigo 1.º), abrange "uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades". Neste sentido, de acordo com o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação das aprendizagens dos alunos, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, abarca as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Por sua vez, a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade e/ou sempre que seja considerado necessário, com o intuito de diagnosticar conhecimentos e competências prévias dos alunos (Arends, 2008), "devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional" (DL n.º 139/2012, artigo 24.º). A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático e, como refere Abrecht (1994), deve considerar, em primeira instância, o próprio aluno, ao qual é concedido o papel principal, pois deve refazer o seu percurso de aprendizagem e refletir sobre o mesmo. Neste sentido, a riqueza desta avaliação contínua é considerar este processo como um conjunto de técnicas que permitem ao professor detetar as potencialidades e as dificuldades de cada aluno, "permitindo, por um lado, um ensino individualizado e, por outro, não deixar alargar demasiado o leque das diferenças de saber entre alunos" (Ferreira & Santos, 1994, p.63/64). Por último, a sumativa "traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação" (DL n.º 139/2012, artigo 24.º). Considerando os aspetos mencionados e a Lei n.º 51/2012, 5 de setembro, o percurso escolar de cada aluno é documentado sistematicamente, sendo que estes têm tanto o direito como o dever de participar ativamente no processo de avaliação, mais precisamente, nas diferentes vertentes do mesmo, de modo que "a avaliação é um meio, não um fim" (Estanqueiro, 2010, p.83).

Atualmente, como referido anteriormente, é responsabilidade do professor preparar os alunos para um mundo de incertezas, global e tecnológico, o que proporciona um desafio acrescido para os atores da educação (Flores, Escola, & Peres, 2012). Neste sentido, ajustando-se às exigências da sociedade atual, como afirma Pereira (1995, p.64), o professor tem de assumir o papel de "tecnólogo educativo", no que concerne à produção e adaptação de materiais, em conformidade com as suas estratégias pedagógicas, que devem abranger o construtivismo, os seus objetivos de aprendizagem e métodos de avaliação, assim como na criação dos respetivos instrumentos. Assim, de acordo com o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, todas as atividades em sala de aula, nas diversas componentes curriculares, podem ser extraordinariamente auxiliadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois constituem "uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação" (Ponte, 2000, p.64). De facto, as tecnologias permitem a construção de conhecimentos e competências, uma vez que "tornam acessíveis operações ou manipulações impossíveis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis" (Perrenoud, 2000, p.133). Consequentemente, deste processo de construção do conhecimento surge uma nova corrente pedagógica: o conetivismo (Downes, 2012), que visa responder às novas necessidades dos alunos e às realidades introduzidas pela tecnologia e por consequentes transformações económicas, sociais e culturais, através da interpretação da aprendizagem como o resultado de conexões estabelecidas em rede (com os outros e com as tecnologias) e que exibem padrões de conectividade (Siemens, 2008).

Nesta linha de pensamento, é indispensável dar resposta às exigências da sociedade, tanto através do contacto com ferramentas tecnológicas, como de metodologias educativas diversificadas, que permitam transformar os alunos em cidadãos competentes, conscientes e críticos. Por esta razão, segundo Roldão (2010), tendo como ponto de partida a observação do contexto e dos seus intervenientes e os objetivos de aprendizagem, o professor operacionaliza o ensino com o desenvolvimento de diferentes metodologias, métodos

naturais de substancialização e configuração humana das pessoas (Patrício, 1995), referentes a uma "finalidade referente a uma meta, ordem expressamente mencionada, racionalidade referente a princípios" (Not & Bru, 1995, p.27). De facto, cada professor deve escolher as metodologias a adotar segundo as individualidades dos alunos, as suas necessidades e interesses, os projetos a desenvolver, o seu próprio percurso profissional, as suas ideias sobre a educação e as suas características pessoais (Ferreira & Santos, 1994). É de ressalvar que é igualmente indispensável a capacidade de diversificar materiais pedagógicos, apesar de muitos professores ficarem condicionados aos manuais escolares (Lisboa, 2005), que se inscrevem apenas nos paradigmas dos seus próprios autores e, muitas vezes, não nos que são veiculados pelos professores (Jonnaert, 2012). Acresce que os docentes não analisam criticamente os manuais, pelo facto de "criarem hábitos de rotinização de práticas lectivas, de levarem à uniformização curricular e a um controlo implícito sobre os professores" (Calado & Neves, 2012, p.60). Todavia, considerando a forte utilização dos manuais nas práticas atuais, a verdade é que o seu valor "depende dos requisitos e qualidade que ele próprio apresente e do modo como for utilizado" (Machado & Gonçalves, 1999, p.171), ou seja, é fundamental um exercício crítico e reflexivo do manual, de modo a utilizá-lo não como um orientador exclusivo da prática, mas como um recurso útil e vantajoso para a aprendizagem dos alunos, adequado às suas características.

Em última instância, mediante o que foi referido sobre o 1.º CEB, de acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor é um profissional de educação que detém a função específica de ensinar, sendo que ensinar consististe em desenvolver "uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária" (Roldão, 2009, p.14). Neste sentido, antes de mais, o professor é um especialista do saber, que possui um vasto leque de conhecimentos teóricos e legais que fundamentam a prática pedagógica, devendo revelar uma capacidade de análise crítica da realidade e uma consequente "postura reflexiva perante a escola e a sua função docente"

(Alonso & Roldão, 2005, p.8). Neste seguimento, "o processo pedagógico deverá permitir o estabelecimento de relações entre o contexto concreto e o contexto teórico – reflexão sobre a experiência – privilegiando a análise crítica da realidade" (ME, 1995, p.73), através do qual o docente desempenha uma função, simultaneamente, "técnica e relacional: concepção das situações de aprendizagem, observação dos comportamentos de cada aluno face à tarefa e ajustamento às necessidades de cada um. Só o empenhamento simultâneo do professor e do aluno permite o sucesso" (Postic, 1995, p.9/10). Assim, segundo Santos (1985, p.36), um bom professor deve revelar «conhecimentos científicos», «competências metodológicas» e «competências pessoais», que permitam, através de um processo de ensino e aprendizagem adequado aos interesses e às dificuldades do grupo, mais precisamente, de uma aprendizagem significativa, autêntica, motivadora e construtiva (Barth, 1996), "conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura" (Roldão, 2005, p.14). Em suma, relativamente à profissão docente, "não há respostas simples, nem fórmulas mágicas. Não há um perfil único de bom professor. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação" (Estanqueiro, 2010, p.10), que permitem despertar vocações, construir futuros e formar cidadãos.

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

Introdução

O presente capítulo destina-se à caraterização das instituições de estágio onde foi desenvolvida a PPS, assim como da metodologia de investigação adotada no seu decorrer. Neste seguimento, importa mencionar que a mestranda estagiou em instituições públicas pertencentes à cidade do Porto.

Efetivamente, o desenvolvimento infantil ocorre quando a criança se envolve, ativamente, com o contexto educativo, influenciando e sendo influenciada pelo ambiente físico e social, através da sua própria compreensão e interpretação sobre o mesmo (Portugal, 1992). Por sua vez, como salienta com a abordagem sistémica e ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1996) citado por (Martins & Szymanski, 2004, p.68), este desenvolvimento também se encontra dependente das interações pessoais estabelecidas, sendo fundamental destacar "o grande mérito das relações entre as pessoas, estabelecendo como condição mínima para a formação de díades a presença de uma relação interpessoal recíproca". Neste sentido, cada criança deve ser vista como um todo, sendo fundamental adequar o contexto educativo às características e necessidades evidenciadas pelas mesmas, afigurando-se como uma condição *sine qua non* para a construção do seu próprio conhecimento.

Nesta linha de pensamento, o presente capítulo afigura-se como indispensável, na medida em que proporciona uma compreensão mais coerente e fidedigna do capítulo seguinte, onde serão descritas e analisadas as atividades desenvolvidas nestes contextos.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O estágio de qualificação profissional referente ao Pré-Escolar foi realizado numa EB1/JI pertencente a um agrupamento vertical de escolas da zona metropolitana do Porto, que se apresenta como um dos maiores da cidade do Porto, devido ao elevado número de escolas que o compõem. Como refere o DL nº 75/2008, de 22 de abril, (Secção II, Artigo 6º), um "agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino".

No que concerne à freguesia a que a instituição pertence, segundo os Censos de 2011, ocupa uma área de 8,13 km2, alberga uma população de 32.652 habitantes e caracteriza-se como uma das freguesias mais desfavorecidas da urbe portuense (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2012). A sua população é maioritariamente jovem e evidencia carência a nível socioeconómico e cultural, baixos níveis de habilitações literárias, assim como qualificação profissional deficitária. Por sua vez, a maioria vive em situações pouco estáveis, com empregos precários e rendimentos económicos baixos, dependendo do apoio de organismos de cariz social, como é o caso da Segurança Social.

De acordo com o PEA, a orientação e missão educativa do agrupamento, estabelece como um dos seus princípios orientadores o trabalho cooperativo e colaborativo, não só entre docente, como também entre docentes e pessoal não docente, visando um reforço do sucesso educativo. Na sua elaboração, está ainda presente o facto de, atendendo às características do contexto referido, afigurar-se como um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) que, segundo o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, potencia "o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um", visto que apoia as populações mais carenciadas e responde às suas

necessidades. Assim, consoante os problemas identificados, o PEA identifica quatro eixos de intervenção prioritários: i) apoio à melhoria das aprendizagens; ii) prevenção do abandono, indisciplina e absentismo; iii) monitorização e autoavaliação; iv) relação escola – família – comunidade e parcerias.

No que diz respeito à instituição onde foi desenvolvida a prática pedagógica, coexistem dois edifícios distintos, construídos em anos diferentes. Este estabelecimento integra quatro salas de atividades e sete salas para o 1.º CEB, considerando que uma das salas destinada à educação pré-escolar incorpora o edifício do 1.º CEB, onde foi desenvolvida a PPS. Este último edifício é constituído por uma biblioteca, um refeitório, um ginásio, uma sala de professores, 8 casas de banho e uma sala para apoio especializado de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Em contrapartida, no edifício do jardim-de-infância existem três salas de atividades, uma cozinha, um refeitório, uma sala de educadores, uma despensa, duas casas de banho e uma sala destinada ao Serviço da Componente de Apoio à Família (CAF/SAF).

No presente capítulo, interessa, também, erigir uma caracterização da sala de atividades e do grupo com o qual a díade desenvolveu a PPS, com base na observação participante e assente nos pilares da educação: interações, espaços, materiais e tempos, assim como a relação escola-família.

O grupo de crianças era composto por seis elementos do sexo feminino e oito do sexo masculino, contabilizando um total de catorze elementos. Este definia-se por ser homogéneo relativamente às idades, pois todas completaram três anos de idade no corrente ano, com exceção de uma criança de quatro anos, um aspeto pouco comum na rede pública, visto que a heterogeneidade geracional e cultural garante a interajuda e a colaboração entre as crianças (Niza, 2012). No entanto, revela bastante heterogeneidade que advém de um conjunto de indivíduos com características e personalidades diversas e com ritmos de aprendizagem diferentes. No geral, o grupo caracterizava-se pela sua forte autonomia na realização de diversas tarefas do dia-a-dia e nas atividades, bem como pelo interesse em explorar tudo o que era novidade, em particular, por conhecer e explorar o mundo dos dinossauros.

Além disso, demonstrava dificuldades ao nível da comunicação verbal do ponto de vista articulatório e na entoação da voz, falta de atenção e concentração nas atividades, assim como pouca interação e comunicação entre pares.

No sentido de oferecer o apoio educativo que as crianças necessitavam e caminhar em direção a uma educação de excelência, o grupo de crianças era acompanhado por uma equipa educativa, que a díade de estagiárias integrou e com a qual desenvolveu a sua ação, constituída pela educadora cooperante, uma assistente operacional e uma auxiliar da ação educativa. Por sua vez, importa referir que a equipa educativa assumiu como indispensável a promoção de um ambiente cooperativo e colaborativo constante, na procura continuada de respostas educativas adequadas às crianças, sendo essa dinâmica fulcral para a reflexão de toda a ação desenvolvida no contexto.

Remetendo para um dos pilares da educação, assumindo que o termo ambiente educativo "refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)" (Zabalza, 1998, pp.232/233), essas relações devem ser objeto de análise e reflexão. Relativamente à interação entre as crianças, como gostavam de brincar sozinhas ou na companhia de um adulto e revelavam dificuldades na expressão oral, não comunicavam verbalmente umas com as outras. Acresce que esta nem sempre era pacífica, verificando-se alguns conflitos e dificuldades na partilha de objetos, revelando-se fundamental estimular o diálogo e a negociação entre as mesmas. Por sua vez, as interações entre crianças e adultos envolviam um ambiente acolhedor, familiar e seguro, proporcionado pelo adulto, onde cada criança se sentia particularmente privilegiada, assim como um constante *feedback* e uma relação de partilha. Assim, deve existir uma relação individualizada estabelecida entre os adultos e cada criança, bem como com o grupo, para criar um ambiente propício para a aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, urge a necessidade de caracterizar e enfatizar a relação escola-família enquanto chave para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança, uma vez que "os pais são os primeiros educadores das

crianças" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p.34) e estas vivem com pessoas que lhes transmite os seus valores, costumes, tradições e conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2011, Diogo, 1998). Deste modo, é fulcral que as famílias estejam constantemente envolvidas nos ambientes de aprendizagem dos educandos e conheçam as experiências pedagógicas que sustentam esses ambientes. Todavia, atendendo às especificidades deste contexto e aos conflitos existentes na instituição entre familiares, a relação escola-família encontrava-se aquém do expectável. Em contrapartida, a equipa pedagógica e o grupo de educadoras promoveram o estreitamento dessa relação, através da integração da mesma em projetos e em festividades, possibilitando uma maior partilha de informações, experiências e aprendizagens.

Concomitantemente, o trabalho com outros parceiros assume-se como um meio para adaptar o processo de ensino e de aprendizagem ao contexto da comunidade, uma vez que a sala de atividades não existe sozinha, antes pelo contrário, constitui um elemento integrante de uma instituição educativa. Por sua vez, tendo em conta que um dos principais objetivos do Programa TEIP 3 definido pelo DN n.º 20/2012 de 3 de outubro é a articulação da ação pedagógica com alguns dos seus parceiros, foram implementados muitos projetos que não respondiam, efetivamente, às necessidades e interesses emergentes do grupo. Na opinião da mestranda, é essencial procurar encontrar um equilíbrio para que os projetos cumpram o seu o objetivo, mas sem se transformem em meras obrigações e metas a cumprir, incompatíveis com as individualidades do grupo.

Acresce que, com base na metodologia de projeto, foram desenvolvidos projetos sobre diferentes temáticas, mediante as características das crianças e a necessidade de promover a relação família-escola, através do projeto "Jogos e Livros em vai e vem". Neste âmbito, a mestranda pode afirmar que, apesar do grupo se ter defrontado com um número significativo de projetos, na sua maioria, a inserção e envolvimento das crianças nestes projetos de sala afigurou-se como benéfico para promover uma aprendizagem mais significativa e lúdica, por meio de uma pedagogia que criou condições para tal.

No que concerne ao espaço educativo, mais especificamente à sala de atividades, após observação e reflexão, constata-se que é uma sala visualmente agradável, luminosa, acolhedora, segura e espaçosa, de fácil mobilidade e que potencia o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Tendo em conta o espaço amplo, especialmente atendendo ao número de crianças, este permite a criação de diversas áreas de interesse e uma melhor organização das mesmas, traduzindo-se, deste modo, em espaços ativos que se interrelacionam e constituem um suporte da aprendizagem. Este organiza-se nas seguintes áreas de interesse: i) área da cozinha; ii) área dos médicos; iii) área da mercearia; iv) área dos sentidos; v) área da música; vi) área da garagem e das construções; vii) área da biblioteca; viii) área do faz de conta; ix) área dos jogos; x) área dos animais; xi) área da pintura; xii) área da natureza. Ao nível da sua distribuição, com o intuito de desenvolver a autonomia das crianças e a sua capacidade de organização, esta é livre, devendo apenas respeitar o limite de algumas áreas e procurar diversificar a ocupação das mesmas. Neste sentido, como ocorre neste contexto, o Educador deverá "proceder a numerosas alterações à medida que observa o modo como as crianças utilizam o espaço e os materiais" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p.76); por outras palavras, o espaço deve ser flexível e construído com o decorrer do tempo, atendendo aos interesses e às necessidades das crianças, através de uma participação ativa das mesmas na sua organização e nas decisões sobre as mudanças necessárias.

A sala de atividades deve, ainda, "incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados" (Hohmann & Weikart, 2011, p.162), o que foi visível neste contexto, visto que estava equipada com material didático e decorativo, adequado tanto à faixa etária como às motivações, interesses e necessidades das crianças. De facto, os recursos disponíveis eram muito diversificados, englobando móveis, mesas, cadeiras, jogos didáticos, material de expressão plástica, livros, um computador, entre outros. Neste âmbito, a sala englobava materiais estruturados e não estruturados, construídos pela equipa educativa e pelas crianças, nomeadamente aqueles que acompanham as diferentes fases da

rotina diária, como o quadro de presenças, o painel de registo do tempo, os naperons próprios para a hora do lanche e os *kits* para a higiene oral. Acresce ainda à sala de atividades diversos objetos reais do quotidiano das crianças, assim como construções a partir de materiais de desperdício, com o intuito de sensibilizar a consciência ecológica das crianças. Neste sentido, potenciou o enriquecimento das áreas, pois transformaram-se em lugares familiares, onde as crianças se sentiam seguras e livres para explorarem e manipularem.

Ao nível da organização do tempo pedagógico, é fundamental considerar que "criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69). Atentando que a estruturação temporal é um dos pilares para a criança e que cada componente da rotina diária deve proporcionar uma experiência diferente (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984), este contexto apresentava a seguinte sequência: i) acolhimento; ii) atividade orientada; iii) higiene pessoal; iv) lanche; v) recreio no interior; vi) atividades livres nas áreas de interesse; vii) higiene pessoal; viii) almoço; ix) recreio no exterior, caso as condições meteorológicas o permitissem; x) higiene pessoal e oral e, em simultâneo, atividades livres; xi) e atividade da rotina semanal, que englobava a expressão motora, a hora do conto na biblioteca da escola, a expressão musical, a dança educativa numa Academia de Dança e a arrumação das produções efetuadas pelas crianças. Concomitantemente, esta rotina, ao ser desenvolvida juntamente com elas, pode e deve ser flexível, proporcionando a oportunidade de as crianças seguirem e expandirem os seus próprios interesses ou de se prolongar a ação educativa, mediante as necessidades evidenciadas (ME/DEB, 1997, Post & Hohmann, 2007).

Em jeito de conclusão, este ambiente educativo espelha uma forte ligação entre as fundamentações teóricas e as características e exigências do contexto, consequência de uma cuidada reflexão. Este promovia a autonomia da criança, visto que as diferentes áreas se interrelacionavam e articulavam, providenciando oportunidades de aprendizagem ativa, desenvolvidas em conformidade com os interesses e necessidades das crianças.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica supervisionada alusiva ao 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se num Centro Escolar pertencente à rede pública, de um agrupamento da cidade do Porto. A freguesia a que pertence, localizada no norte do país e na periferia urbana do Porto, de acordo com os Censos de 2011, esta ocupa uma área de 7,86 km² e alberga cerca de 31.000 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2012).

Devido à sua localização privilegiada e à abrangência de uma boa rede de transportes públicos, esta freguesia, nas últimas décadas, tem conhecido uma contínua expansão urbanística e populacional, tornando-se numa das mais populosas freguesias deste concelho. De facto, esta atrai um número cada vez maior de novos residentes, facto que por si, revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações consequentes – desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, níveis díspares de escolarização e de formação.

Como referido, ao abrigo do DL nº 75/2008, de 22 de abril, a instituição é integrante de um agrupamento e deve ter como principais finalidades garantir a qualidade pedagógica das suas instituições, reforçando, para esse propósito, a coerência do projeto educativo. Assim, atendendo que a prática docente deve ter como base este documento oficial, importa referir o objetivo nuclear do agrupamento: um melhoria contínua da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade que, deste modo, pretende responder às áreas de intervenção prioritária definidas pelo mesmo, mais precisamente, a melhoria contínua da qualidade de ensino, dos resultados escolares, da articulação entre os diferentes níveis de ensino, na gestão da disciplina e, por fim, da qualidade dos apoios educativos.

No que concerne à instituição onde foi desenvolvida a PPS, interessa registar uma caracterização mais específica, providenciando uma exposição de

elementos pertinentes. Esta foi construída em duas fases distintas, referentes a dois edifícios. Relativamente ao primeiro, onde a díade desenvolveu a sua prática, este é composto por quatro salas de aula de primeiro ciclo, incorporando, também, um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um pequeno laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho, uma sala destinada ao Serviço do CAF/SAF e, ainda, duas arrecadações. Por sua vez, no chamado edifício novo coexistem três salas de atividade, destinadas ao Jardim de Infância e quatro salas de aula do 1.º CEB, perfazendo um total de 7 salas. Acresce que engloba uma sala de professores, uma casa de banho de professores, outra unissexo para os alunos da EPE e duas casas de banho destinadas aos alunos do 1.º CEB, assim como uma sala destinada a guardar a central do sistema informático e duas arrecadações.

No presente subcapítulo, para uma maior compreensão do grupo com o qual a díade desenvolveu a PPS, revela-se fulcral uma caracterização tanto da sala de aulas como da turma em questão, mais uma vez, assente na observação participante e nos pilares da educação: interações, espaços, materiais e tempos, assim como na relação escola-família.

A turma do 4.º B era constituída por treze raparigas e treze rapazes, num total de 26 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, atentando que um aluno de catorze anos se encontrava inscrito, mas nunca frequentou as aulas. Esta afigura-se como heterogénea, ao nível das particularidades de cada um, nomeadamente relativamente aos seus interesses pessoais e necessidades de aprendizagem. No geral, o grupo evidenciava interesse na participação em atividades dinâmicas e que recorram às diferentes tecnologias, assim como pela abordagem de novos conteúdos, inseridos em aula inovadoras e que fomentem uma participação ativa dos alunos. Além destes aspetos, revelavam uma preferência pela área do Estudo do Meio, bem como em participar em atividades de competição.

Paralelamente, importa referir as dificuldades apresentadas pela turma que, numa primeira instância, referiam-se à falta de competências de colaboração e cooperação, ao incumprimento de algumas regras, bem como dificuldades na

interpretação e compreensão de textos e enunciados, selecionar e retirar a informação essencial dos mesmos, estabelecer relações lógicas e fazer inferências, dificuldade que se refletia nas diferentes áreas curriculares. Na área do Português, salienta-se a dificuldade na produção de textos de diferentes tipologias e na realização de uma leitura autónoma que, por conseguinte, se traduzia na carência e falta de interesse ao nível da Educação Literária. Este cenário representou uma abertura para um projeto de intervenção da díade, como será apresentado no capítulo III. No que concerne à área da Matemática, as crianças demonstravam dificuldades no desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e na resolução de problemas, em parte, devido a uma interpretação e compreensão incorreta dos enunciados. É de salientar que quatro alunos tinham apoio especializado nestas áreas, por revelarem maiores dificuldades de aprendizagem e necessidades de apoio individualizado.

Nesta linha de pensamento, a mestranda integrou uma equipa educativa que intervém e colabora no sentido de criar situações de aprendizagem diferenciadas e desafiadoras que respondam aos seus interesses e às suas necessidades, por forma a apoiar a criança na construção do seu conhecimento, chegando a níveis de realização que não atingiria sem apoio. Concomitantemente, tal como reconhece Oliveira-Formosinho (2004) citada por Lemos, et al. (2009, p.11), existia claramente uma "relação simbiótica entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto" traduzindo-se no "estilo de interação" ou "perfil de mediação". Através de um clima de cooperação entre a equipa educativa, foi desenvolvida uma ação pedagógica que visava colmatar as dificuldades evidenciadas, por intermédio de estratégias diferenciadas, mas, em simultâneo, em conformidade com os planos mensais delineados pela equipa de professores do 4.º ano deste agrupamento.

No que concerne as interações estabelecidas entre os diferentes pares no contexto, estas, como parte integrante do ambiente educativo e constituindo um dos pilares da educação, devem ser reconhecidas e analisadas, pois como afirmam Cadima, Leal e Cancela (2011, p.9) referindo Rutter e Maughan (2002),

é essencial "considerar os processos e as interacções que operam a nível da sala, como mecanismos mediadores da eficácia da escola". As interações entre os alunos caracterizavam-se pela existência de um ambiente de entreajuda, ao demonstrarem vontade e satisfação por ajudar e auxiliar os colegas, embora evidenciassem pouca tolerância uns com os outros e dificuldades em partilhar objetos pessoais. Acresce que, apesar de ser uma turma participativa, não estavam habituados a partilhar ideias e opiniões e revelavam pouca capacidade de argumentação, em parte, porque a organização do grupo, regra geral, assumia uma de duas modalidades: trabalho individual e trabalho em grande grupo, não proporcionando muitas oportunidades para interagirem e construírem o seu próprio conhecimento coletivamente. Por sua vez, segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.ºCEB "relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens". No entanto, a interação entre alunos e professora revelava ser um pouco regulada, pela docente, e um pouco unidirecional, devido ao predomínio do método de ensino e aprendizagem tradicional. Contudo, dado que "é através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, sendo os dois aspectos indissociáveis" (Estrela, 2002, p.66), destaco que havia uma preocupação em desenvolver momentos de diálogo, o fornecimento de *feedback* positivo e detalhado, proporcionando um ambiente seguro e organizado, com uma monitorização frequente do progresso dos alunos. De facto, há um crescente reconhecimento da importância das interações entre o docente e os alunos, assim como com os encarregados de educação e a comunidade escolar, sendo essencial fomentar um clima de comunicação, em prol de um sistema de ensino de qualidade.

Neste seguimento, como descreve o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, uma das funções do professor é promover a relação escola-família, valorizando essa convivência, mesmo quando verificam pouca recetividade por parte das famílias (Nunes & Vilarinho, 2001). Efetivamente, neste contexto, o contacto

diário da escola com as famílias e encarregados de educação era escasso, revelando-se um entrave para o sucesso dos alunos. Todavia, existia uma preocupação, por parte da instituição e dos docentes, assim como da díade, em fomentar esta relação, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

A visão de Bronfenbrenner suprarreferida, concretizada neste contexto, implica além da equipa educativa, do grupo de crianças e das interações estabelecidas, uma organização adequada do espaço, dos materiais e do tempo, uma vez que podem condicionar as aprendizagens dos alunos, bem como limitar e/ou ampliar as ações da equipa educativa.

Neste sentido, a sala apresenta um espaço educativo que, após observação e reflexão, a mestranda constata ser confortável, acolhedor e seguro, propício à aprendizagem dos alunos, um fator importante, pois "o ambiente construído da escola é determinante para a [sua] educação, no qual uma abordagem integrada entre a teoria e a prática pode contribuir para criar ambientes educativos mais inovadores e sustentáveis" (Costa, Silva, & Fernandes, 2015, p.78). Porém, inicialmente, este era impessoal, na medida em que englobava apenas cartazes informativos, regras da sala e algumas produções dos alunos, nomeadamente de anos anteriores. A nível organizativo, as mesas e as cadeiras encontravam-se organizadas de acordo com uma pedagogia tradicionalista.

No que respeita aos recursos existentes na sala de aula, esta integrava alguns materiais de índole pedagógico-didática, cuja exploração era muito regulada e limitada, não fomentando a construção do conhecimento através da exploração livre e orientada das suas potencialidades pedagógicas. De forma geral, os materiais eram comprados e a sua maioria permitia explorar unicamente conceitos e conteúdos matemáticos, não apresentando uma grande diversidade. Importa, ainda, referir que, neste contexto, os manuais escolares eram recursos excessivamente utilizados, na medida em que se assumiam, quase única e exclusivamente, como o meio de ensino e aprendizagem, não existindo um exercício crítico e reflexivo sobre os mesmos, bem como uma adaptação às características da turma. Em acréscimo, é de referir que, as escolas hoje estão com equipamentos tecnológicos atuais que

facilitam o processo de ensino e aprendizagem, permitindo dinamizar atividades dinâmicas e motivadoras, ao mesmo tempo que promoviam uma participação interativa.

No que concerne ao tempo pedagógico, de acordo com o DN n.º 10-A/2015, de 19 de junho, artigo 13.º, "o conselho pedagógico define os critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários dos alunos". Neste sentido, o horário da turma do 4.ºB foi delineado por forma a cumprir o PEA, assim como o DL n.º 91/2013 de 10 de julho e o DN n.º 7-A/2013 de 10 de julho. Assim, a componente curricular funciona em regime normal entre as 9h e as 15:30h, sendo que a carga horária semanal definida para as diferentes áreas curriculares a seguinte: Língua Portuguesa e Matemática – 7,5h cada; Estudo do Meio – 3h; Expressões Artísticas e Físico-Motoras – 3h e Apoio ao Estudo – 2 h, designando, ainda, os currículos da Oferta Complementar (1 hora), bem como a proposta de Atividades de Enriquecimento Curricular, facultativas e que decorrem após o horário letivo. Contudo, importa referir que, embora os tempos letivos sejam definidos por regulamentos legislativos, de acordo com a sua intencionalidade pedagógica, o professor possui alguma autonomia na gestão do mesmo.

Em suma, caracterizada a instituição de estágio e dinâmicas a ela inerentes, após uma reflexão suportada nas observações diretas e indiretas realizadas neste contexto, é passível constatar que este, assim como o previamente caracterizado, promove um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, mediante a relação pedagógica estabelecida com os alunos e a ação pedagógica desenvolvida por parte da equipa educativa.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Num mundo marcado pela globalização, os educadores/professores enfrentam contextos em transformação, o que acarreta inúmeros desafios, isto

é, um conjunto de funções e papéis cada vez mais alargado e complexo. Deste modo, é imprescindível que o profissional de educação desenvolva uma prática docente cada vez mais refletida, informada e indagadora; por outras palavras, mobilize características próprias de investigação praxeológica.

Nesta linha de pensamento, tendo em conta a coexistência da teoria e da prática, na formação da mestranda foi crucial (re)pensar constantemente a prática pedagógica desenvolvida, através de uma atitude reflexiva, investigativa e crítica (DL nº. 240/2001 de 30 de agosto). Assim, um aspeto preeminente foi, sem dúvida, a investigação-ação, que se assumiu como um meio de compreensão e intervenção que, segundo Carr e Kemmis (1986) citados em Vieira e Moreira (2011, p.57), tem como finalidade a "melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção". Ou seja, transformar o processo de ensino e de aprendizagem, de maneira a promover o sucesso de cada criança, mediante uma metodologia que contempla cinco fases cruciais: observação; planificação; ação; avaliação e reflexão (Silva, 1996). Por sua vez, estas fases estabelecem uma relação dinâmica, interativa e flexível entre si, tornando a metodologia de investigação-ação num processo cíclico (Coutinho, et al., 2009, Vieira & Moreira, 2011).

Considerando que conhecer e compreender contexto educativo e dos seus intervenientes é um processo complexo "é preciso observar e interpretar a realidade" (Barth, 1996, p.53), com o intuito de construir e reconstruir a ação pedagógica através dessa análise e problematização sobre o real (Estrela & Estrela, 2001). Assim, a etapa da observação surge como um processo fundamental para a recolha sistemática de informação sobre a realidade educativa (Estrela, 1994, Trindade, 2007), auxiliada por diversos meios e/ou instrumentos de observação previamente construídos, tais como: diálogos com as orientadoras cooperantes, com a díade pedagógica e com as crianças; guiões de observação; notas de campo; fotografias; vídeos; entre outros. Por conseguinte, o conhecimento relativo a estes dois grandes aspetos – ambiente

educativo e grupo de crianças/turma – foi uma condição indispensável para a construção de planificações congruentes com as individualidades das crianças, possibilitando uma melhoria da ação.

Neste seguimento, segundo Diogo e Carvalho (1999, p.13), "a planificação, está ligada à intervenção e transformação desejada do real. Tem "um pé" na situação vivida (incluindo a sua historicidade) e um pé na situação desejada", ou seja, esta caracteriza-se por selecionar objetivos de aprendizagem, definir estratégias e desenhar um plano de avaliação (Arends, 2008). Por sua vez, atendendo à complexidade desta etapa, a flexibilidade assume-se como a pedra basilar de cada planificação (Diogo, 2010), de modo que esta particularidade esteve presente na PPS desenvolvida em ambos os contextos de intervenção. Portanto, para conceber a intencionalidade educativa da formanda, esta etapa instaurou uma ponte entre o conhecimento adquirindo sobre o ambiente educativo e as crianças, o seu conhecimento pedagógico e didático, bem como teórico e normativo sobre a prática docente e, ainda, a mobilização dos documentos orientadores da prática, mais precisamente, as OCEPE em EPE e os programas e metas para o 1.º CEB.

Paralelamente à elaboração de grelhas de planificação semanal e de planos semanais, a construção de documentos reflexivos antes da ação – guiões de pré-observação – permitiu uma tomada de consciência sobre as evidências que emergem da reflexão retrospetiva e que sustentam a atividade pedagógica, assim como uma antecipação das dificuldades que a sua implementação poderia suscitar. Por sua vez, a visualização destes guiões e das planificações de aulas supervisionadas antes da ação, sobre as quais os supervisores forneciam *feedback*, potenciou uma prática mais pensada, assente numa reflexão constante, resultado de um trabalho colaborativo.

Após a planificação da sua intencionalidade educativa, segue-se a etapa da ação, na qual a formanda colocou em prática os seus planos, mas de um modo flexível. Neste âmbito, importa referir que ao longo da PPS, a mestranda procurou que a pedagogia socioconstrutivista se afigurasse como o seu pilar de ação. Acresce que, a supervisão da sua prática e a colaboração com a

educadora/professora cooperante e com o par pedagógico potenciou a observação, avaliação e reflecção das ações da formanda e, por consequência, a dinamização de práticas cada vez mais sustentadas e adequadas ao grupo.

A fase de reflexão é transversal às fases de observação, planificação, ação e avaliação, uma vez que, tal como evidenciam Alarcão (1996b) e Oliveira & Serrazina (2002), baseando-se nas perspetivas de Schön (2000), o «professor reflexivo» é a chave para um bom desenvolvimento profissional dos professores, através de ciclos de reflexão nos quais devemos pensar de forma retrospetiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação), criando uma espiral de investigação-ação. Assim, a reflexão afigura-se como um instrumento "catalizador de melhores práticas" (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1), pois permite responder às dúvidas da prática e às crenças do investigador, no sentido de perceber qual a mudança e/ou melhoria a efetuar no contexto.

Neste sentido, enquanto futura profissional de educação, a mestranda deve ser capaz de orientar, interpretar e transformar as suas práticas, assumindo uma reflexão introspetiva, na qual existe um distanciamento entre o momento de reflexão e o momento de ação; uma reflexão em que são selecionadas as experiências que devem transitar entre paradigmas; uma reflexão indagadora que procura refletir e, posteriormente, agir, otimizando a prática; ou ainda, uma reflexão espontânea, que implica refletir no momento da ação (Marcelo, 1992). Por sua vez, encarando o processo reflexivo como um "desafio facilitador do acto de crescer e ganhar identidade" (Sá-Chaves, 2004, p.12), foi fundamental a adoção de estratégias como o portefólio de formação que, assumindo-se como um instrumento "ao serviço da formação inicial do professor" (Bernardes & Miranda, 2009, p.33), acompanhou a na sua jornada educativa, formativa e reflexiva. Efetivamente, este potenciou uma articulação entre a teoria e a prática, assim como hábitos de reflexão e de autorreflexão, através da realização de reflexões individuais sobre a prática, reflexões sobre práticas supervisionadas e de narrativas colaborativas, que constituem uma "actividade de co-construção de saberes que moldam a identidade e o conhecimento profissional" (Ribeiro & Moreira, 2007, pp.44/45). Ademais, as

reuniões com as docentes orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e o par pedagógico permitiram o desenvolvimento de processos reflexivos, intrínsecos aos profissionais de educação.

O processo de ensino e aprendizagem necessita também de uma avaliação constante e sistemática das aprendizagens, tanto ao nível dos processos como dos produtos (Freire, 2003). Deste modo, a formanda procurou envolver-se na fase de avaliação, mas enquanto que na EPE ouviu, essencialmente, a voz da criança na sua autoavaliação, no 1.º CEB a mestranda recorreu à construção de instrumentos de avaliação, mais precisamente, grelhas de observação de conteúdos. É de salientar que, para além da avaliação do desenvolvimento das competências e capacidades das crianças, o principal intuito das avaliações realizadas foi a autoavaliação da prática pedagógica (Amaral, 2011), no que concerne a adequação de estratégias, objetivos, recursos e materiais aos interesses e necessidades dos grupos.

Em suma, a base da educação deve ser a metodologia de investigação, na medida em que esta atividade problematizadora, inquiridora, questionadora e fundamentada potencia uma reestruturação das conceções de educação, de ensino e de aprendizagem, bem como uma maior compreensão sobre a realidade educativa. Assim, enquanto "elemento decisivo da identidade profissional dos professores" (Ponte, 2002, p.6), as ações de investigação praxeológica, aliadas ao paradigma socioconstrutivista, revelaram-se imprescindível para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Concluído este capítulo, importa conhecer o desenvolvimento profissional da futura docente, através da descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas nos dois níveis educativos, espelhando, essencialmente, uma atitude reflexiva, indagadora e transformadora.

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

O capítulo agora em análise tem como finalidade uma reflexão sobre o percurso formativo da mestranda, em contexto de PPS na EPE e 1.ºCEB, evidenciando algumas práticas desenvolvidas, em concordância com as conceções teóricas apresentadas e defendidas anteriormente.

Nesta linha de raciocínio, este momento de balanço retrospetivo representa uma excelente oportunidade para privilegiar a reflexão, a indagação e a reformulação das práticas como catalisadores da (re)construção constante de uma profissão e, por conseguinte, de um profissional da educação. De facto, como refere Alarcão (1996a, p.181), "conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino", de modo que só através de uma metodologia de investigação-ação será possível reconhecer a prática desenvolvida, as dificuldades sentidas e os efeitos alcançados, por forma a tomar consciência sobre a sua identidade enquanto profissional. Assim, fundamentando-se a prática da formanda nessa metodologia, esta desenvolveu-se tendo por base as etapas que a compõem: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Silva, 1996).

Retomando os pressupostos previamente explanados, a observação afigura-se como uma etapa fundamental para a recolha de informações que apoia a planificação, a avaliação e a reflexão sobre as práticas (Estrela, 1994), de tal modo que, em ambos os níveis, possibilitou a aquisição de um conhecimento gradual e cada vez mais sustentado sobre o contexto de prática, em particular, da equipa educativa e do grupo de crianças. Consequentemente, a observação e reflexão sobre o contexto, recorrendo aos instrumentos evocados no capítulo II, permitiu identificar as necessidades e os interesses emergentes de cada grupo, bem como a utilização de metodologias e estratégias de ensino e

aprendizagem adequadas a cada contexto (Cadima, 1997), que potenciaram a construção de aprendizagens significativas, por parte das crianças.

Com efeito, mediante as evidências de cada grupo, foram delineadas planificações e/ou planos semanais coerentes, contextualizados, flexíveis e diversificados (Diogo & Vilar, 2000), enquanto meios orientadores da PPS. A planificação da ação assume-se como um processo sistemático e reflexivo dos documentos legais que orientam o sistema educativo, por forma a selecionar objetivos de aprendizagem, definir estratégias e desenhar um plano de avaliação (Arends, 2008). Acresce que procurou-se desenvolver a prática mediante uma crescente flexibilização do currículo, procurando adaptar as planificações às necessidades e aos interesses do grupo de crianças, tendo igualmente em consideração os objetivos delineados pela equipa educativa. De revelar, contudo, aquando da PPS, numa fase inicial, nos dois contextos, a formanda deparou-se com algumas dificuldades no que concerne à adequação das atividades e da sua complexidade ao ritmo de aprendizagem das crianças, sendo ultrapassadas mediante uma constante reflexão colaborativa e um gradual conhecimento sobre o grupo. Potenciou-se o desenvolvimento de competências ao nível da ação, através de um olhar crítico e reflexivo e de uma postura indagadora da mestranda (Alarcão, 1996a), que possibilitou superar as dificuldades experienciadas e consolidar novos conhecimentos sobre a prática. Neste processo, salienta-se o facto da integração nas dinâmicas de cada contexto terem sido gradualmente autónomas, permitindo uma crescente confiança por parte da formanda na sua ação, bem como capacidade de desenvolver uma prática pedagógica adequada às individualidades do grupo e de cada criança. Relativamente às maiores dificuldades na ação, estas relacionaram-se com a gestão do grupo de crianças, em particular com a capacidade de preservar a sua atenção e o seu interesse aquando da dinamização de uma atividade durante um longo período de tempo, principalmente com um grupo de três anos. Deste modo, foi fundamental a adoção de uma postura dinâmica e desenvolver planificações com recursos e estratégias diversificadas e congruentes com as características do grupo, cujo

conhecimento se aprofundava pela observação sistemática. Além disso, a gestão do tempo das atividades não é um processo fácil, por ser necessário cumprir a planificação e, simultaneamente, cumprir os objetivos delineados. Assim, na PPS foi observável que apesar da ação pedagógica ser "eficaz se for organizada, planificada em função de objectivos de aprendizagem precisos, que se inscrevam num projecto global" (Postic, 1995, p.10), deve afigurar-se, igualmente, como flexível sempre que necessário (Arends, 2008), com o intuito de possibilitar um desenvolvimento integral das crianças, mediantes as necessidades e interesses emergentes no decorrer de atividades e projetos.

É de salientar que o desenvolvimento de competências profissionais é um processo gradual, no qual as dificuldades evidenciadas são colmatadas com o decorrer do tempo e, especialmente, aperfeiçoadas com a vida profissional futura. Assim, atendendo à complexidade intrínseca aos processos referidos, planificação e ação, foram imprescindíveis as relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes, isto é, entre o par pedagógico (mestrandas), a tríade de formação (mestrandas e as orientadoras cooperantes de cada instituição), assim como o apoio constante dos professores supervisores, mediante a promoção de uma co construção de saberes profissionais. Efetivamente, o clima de cooperação e entreajuda entre o par pedagógico caracteriza-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional (Roldão, 2007). Além do mais, no decorrer da PPS, como afirma Bell (2004, p.44), "as pessoas precisam de um orientador em quem confiem, com quem possam partilhar as suas ideias", permitindo-nos, não uma imitação do mesmo, mas usufruir de um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em contexto (Alarcão, 1996a). Neste sentido, foi imprescindível o papel da educadora/professora cooperante em desenvolver uma atitude colaborativa com o par pedagógico, encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão da reflexão na ação e fornecer *feedback* sobre sua a PPS, com recurso a um diálogo construtivo que apoia a aprendizagem em situações formais e informais (Alarcão, Leitão, & Roldão, 2010), assumindo, uma atitude de apoio para este ultrapassar as dificuldades e a explorar as suas capacidades.

Paralelamente, também é relevante salientar a importância dos *feedbacks* pormenorizados dos supervisores institucionais enquanto orientadores da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003) e potenciadores da construção de conhecimentos e da transformação das práticas. Segundo o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a supervisão constitui uma "aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes" e, por consequência, uma componente essencial para o desenvolvimento da profissão. Para tal, urge a necessidade de destacar o contributo dos guiões de pré-observação e das reflexões criticas sobre as práticas pedagógicas supervisionadas, assim como do portefólio de formação. As mais-valias destes instrumentos residem no facto de fomentar uma formação numa perspetiva reflexiva (Sá-Chaves, 2000), componente indispensável na prática de qualquer docente. De facto, estes incentivaram o percurso reflexivo da mestranda, sobre, na e para a ação, através de uma postura indagadora e crítica sobre a prática e todos os processos elencados à mesma, durante o qual foram desenvolvidas competências pessoais e profissionais intrínsecas ao perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Nesta linha de pensamento, considerando a prática pedagógica da formanda como um processo evolutivo, importa, ainda, salientar que as atividades desenvolvidas, em ambos os contextos, se sustentaram no enquadramento teórico e legal explanado no capítulo I. Assim, no decorrer da PPS, todas as atividades se basearam numa perspetiva construtivista e socio construtivista da aprendizagem, bem como numa pedagogia participativa, uma vez que é fundamental percecionar a criança como elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, Vieira & Vieira, 2005), capaz de contruir o seu próprio conhecimento, por intermédio de uma atividade reflexiva sobre os seus conhecimento prévios e as novas informações emergentes (Jonnaert, 2012), assim como das relações intra e interpessoais estabelecidas. Deste modo, mediante uma contribuição ativa e global das crianças, assumiu-se o papel de mediadora entre a criança e o conhecimento (Solé & Coll, 1999), proporcionando oportunidades de aprendizagem

construtivas, significativas, motivadoras e inovadoras nos diferentes contextos. Com efeito, um dos principais intuitos da formanda foi desenvolver atividades que integrassem e articulassem as diferentes áreas do saber e os respetivos domínios (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993), através de estratégias diversificadas e diferenciadas. Acresce que, apesar da sua relativa homogeneidade em relação às idades, como em qualquer contexto, evidenciavam heterogeneidade como consequência da integração de indivíduos com características pessoais, ritmos de aprendizagem, necessidades educativas e interesses diferentes. Foi imprescindível a prática pautar-se pelo respeito das características de cada criança, mobilizando na prática os pressupostos que sustentam a diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008).

Contudo, atendendo às especificidades de cada contexto, serão apresentadas algumas evidências observadas e eixos centrais das atividades desenvolvidas, assim como a descrição de algumas atividades dinamizadas em função dessas evidências, sendo estas específicas de cada um dos contextos de PPS: Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne ao desenvolvimento da PPS da mestranda em contexto da EPE, a sua integração nas dinâmicas do grupo foi gradual, desde a dinamização de atividades pedagógicas em colaboração com o par pedagógico até à responsabilidade de assumir a prática integral da rotina diária. Assim, esta crescente responsabilidade acompanhou a sua evolução, preparando-a para a oportunidade de usufruir de uma experiência que corresponde à realidade do quotidiano de um educador de infância e, com efeito, à futura vida profissional. Neste sentido, salienta-se a importância dos processos da metodologia de investigação-ação que se relacionaram entre si (Silva, 1996), proporcionando a oportunidade de construir um conhecimento sobre o grupo e,

consequentemente, definir os eixos centrais das atividades a desenvover. De facto, um conhecimento científico, pedagógico e experiencial sobre o grupo, por parte da mestranda, possibilita uma intervenção pedagógica adequada ao contexto e às necessidades e interesses das crianças (Baptista & Sanches, 2003). Assim, durante o processo de observação, ação e reflexão, a formanda foi desenvolvendo uma prática cada vez mais consciente e fundamentada nas características do grupo e, ainda, ciente de que as suas necessidades e interesses modificam diariamente (Ferreira & Santos, 1994).

Neste seguimento, é igualmente importante o educador observar as atividades espontâneas das crianças, assim como os diálogos estabelecidos, de modo a identificar os seus interesses e propor atividades instigantes (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2004), por forma a estimular a curiosidade natural das crianças e, sempre que possível, atender de forma adequada à mesma (Nérici, 1985). Deste modo, ao aproveitar essa curiosidade natural, o educador estará, também, a fomentar, nas crianças, o gosto pela pesquisa e o desejo de querer saber sempre mais sobre o mundo que as rodeia.

Tendo por base a metodologia de projeto, conforme se analisou no capítulo II, referente à evidência de um especial interesse das crianças em conhecer e explorar o mundo dos dinossauros, a mestranda, conjuntamente com o par pedagógico, desenvolveu um projeto intitulado “Os Dinossauros”. Acresce que a mobilização desta metodologia de projeto fundamenta-se na observação de que potencia o desenvolvimento global das crianças e estimula “os processos de co-construção do conhecimento, favorecendo a articulação de saberes em função de um [ou vários] tema[s]” (Katz & Chard, 1997, p.3). Neste sentido, além de estimular a sua curiosidade natural, através de um projeto assente nos seus interesses, foi principal desiderato das mestrandas colmatar dificuldades demonstradas ao nível da comunicação verbal do ponto de vista articulatório e na entoação da voz, falta de atenção e concentração nas atividades, pouca interação e comunicação entre pares.

A dinamização da atividade inicial do projeto foi subdividida em dois momentos: motivação, pois apesar de uma predisposição para conhecer mais

sobre estes animais, esta contribui para o sucesso das atividades e dos projetos, ao despertar, orientar e condicionar as ações das crianças no seu decorrer (Lourenço & Paiva, 2010); registo dos conhecimentos e curiosidades das crianças relativamente aos dinossauros.

Neste primeiro momento, "Que pegadas são estas?", desenvolveu-se um diálogo sobre a descoberta de pegadas à entrada da sala e o som do dinossauro que também estava audível. Estes constituíram recursos extremamente motivadores e que incentivaram as crianças a investigar qual seria o caminho delineado e o propósito da sua existência. Por sua vez, surgiu uma dúvida sobre o conceito de pegadas, de forma que foi fulcral não prosseguir sem o explorar, recorrendo a plasticina para uma criança deixar a sua pegada e, depois, compará-la com a do dinossauro. Assim, compreenderam este conceito mediante a mobilização de experiências prévias e exemplos concretos, dois aspetos fundamentais nesta idade.

Posteriormente, as crianças iniciaram o percurso delineado, até encontrarem um dinossauro e um ninho com ovos, que se relaciona com a temática dos animais ovíparos, previamente abordada, bem como sons desse animal. Chegando ao espaço, com tantos estímulos, visuais e auditivos, a reação das crianças foi de espanto e entusiasmo, pelo que foi fundamental dar tempo para explorarem tudo o que contemplavam e ouviam, visto que "exploram activamente com todos os sentidos" e "descobrem relações através da experiência directa" (Hohmann & Weikart, 2011, p.59). Em simultâneo, a mestranda questionava-as sobre o que observavam e indicava os pormenores sobre os quais deveriam focar a sua atenção. De notar que estes elementos se encontravam na biblioteca da escola, visto que "o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento de educativo" (ME/DEB, 1997, p.39) e é importante não limitar a aprendizagem das crianças à sala de atividades.

Assim, iniciou-se um diálogo, mediado pelas questões "O que já sabemos sobre os dinossauros?" e "O que gostaríamos de saber?", pois é essencial desenvolver o projeto com base nos conhecimentos das crianças e nas

questões que formulam para investigação (Vasconcelos, et al., 2011). Nestes momentos, é fundamental "a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo" (ME/DEB, 1997, p.66), fomentando o diálogo, a expressão das crianças e o desejo em comunicar com os outros.

No entanto, apesar de estar planificado um registo através de desenhos e de escrita auxiliar, dado que o desenho é uma representação da realidade, através da qual a criança extrai propriedades do real e utiliza substitutos para a representar (Sandes, 2013), compreendendo que não seriam capazes de efetuar o registo pictórico dos seus conhecimentos prévios, foi sugerido que desenhassem, todas em simultâneo, um dinossauro, atribuindo uma nova dinâmica à atividade e mantendo todas as crianças empenhadas e motivadas. Assim, esta estratégia permitiu igualmente alcançar os objetivos delineados, tanto através do registo como do diálogo que era estabelecido com as mesmas enquanto que desenhavam, assumindo na prática a importância de uma planificação flexível e aberta, pois "planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção" (Leite, 2010, p. 8), por forma a possibilitar uma direção estratégica que permita, efetivamente, adequar objetivos definidos das atividades às individualidades das crianças.

No decorrer deste projeto, surgiu a dinamização de uma atividade de exploração do *habitat* dos dinossauros, atendendo ao interesse observado nas crianças em explorar livros sobre os dinossauros, porque levavam livros sobre o tema e, no âmbito do projeto "Livros em vai e vem", solicitavam uma enciclopédia sobre dinossauros para os familiares lerem em casa. Note-se que esta atividade emerge, também, de questões e dúvidas das crianças na atividade de iniciação ao projeto, como "todos se deslocam na terra?", "o que comem?", "os dentes são todos afiados?", "como são os dinossauros pequenos?" e "eles voam?". Assim, por intermédio deste projeto, as crianças conheceram novos dinossauros, os seus nomes e particularidades, como as características físicas, a sua alimentação, o tipo de deslocamento e o seu *habitat*. Além disso, foi essencial a mestranda salientar que nem todos os

animais que existiam naquela época eram dinossauros e, acima de tudo, clarificar que os dinossauros já não existem, o que causou algumas dúvidas, devido aos registos audiovisuais existentes. De facto, se o tempo já é um conceito abstrato, por não ser percecionado pelos nossos sentidos (Hohmann & Weikart, 2011), associado a um período tão longínquo, revela-se ainda mais complexo e difícil, assim tornou-se necessário explicar e explorar.

Deste modo, em primeira instância, foi planificada a exploração de um vídeo onde observavam o *habitat* dos dinossauros, pois através do computador um educador pode criar exposições interessantes e interativas, apreciadas por este grupo. De facto, o uso adequado da tecnologia permite expandir e enriquecer as atividades, de modo que "deve integrar-se no conjunto global de processos que definem um ambiente organizado de ensino-aprendizagem" (Amante, 2004, p.144). Num segundo momento, tendo em conta o facto de, para além de livros de literatura infantil, ser indispensável abordar, por exemplo, enciclopédias (ME/DEB, 1997), foi iniciada a exploração do livro "A minha primeira biblioteca: dinossauros" de Rogério Moreira.

Na opinião da mestranda, as estratégias selecionadas potenciaram estas aprendizagens e o sucesso da atividade, na medida em que "dar às crianças coisas interessantes para explorarem e utilizarem é essencial para o desenvolvimento da linguagem descritiva" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p.206), assim como aproveitar as questões das crianças e direcioná-las para o grupo, fomentando a partilha de conhecimentos entre todos. Por certo, como afirmam os mesmos autores (p.207), "as crianças fazem montes de perguntas, a muitas das quais são capazes de dar resposta por si mesmas, se forem encorajadas a isso". Acresce que, neste momento foi criado um ambiente acolhedor e confortável, uma vez que "as conversas realmente significativas entre crianças e adultos tenderão mais provavelmente a ocorrer em contextos acolhedores e propiciadores de proximidade" (Hohmann & Weikart, 2011, pp.538/539). Deste modo, num balanço de reflexão retrospetiva dos dois momentos, pode-se interpretar que as crianças se revelaram muito interessadas, motivadas e participativas, mesmo as mais tímidas, bem como

curiosas por descobrir novas informações sobre os dinossauros. Assim, evidencia-se que no processo de ensino e de aprendizagem é fundamental o adulto criar "um ambiente em que as crianças se sintam livres para conversarem fácil e naturalmente umas com as outras e com os adultos" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p.205), fomentando o diálogo.

Neste seguimento, e decorrente da importância de criar áreas de interesse adequadas aos interesses e necessidades das crianças, a atividade culminou na construção da área de jogo dos dinossauros, visto que "como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projectos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.45). De facto, como referido no capítulo II, a equipa educativa não deve adotar um modelo pedagógico único e, ainda menos, uma organização fixa do início até ao final do ano letivo (Oliveira-Formosinho, 2012), pois uma das funções do educador é proceder às alterações necessárias, por forma a atender às individuaidades do seu grupo. É de salientar que este processo carece da necessidade de reconhecer a capacidade das crianças nas tomadas de decisão e nas escolhas (Hohmann & Weikart, 2011), neste caso em particular, sobre a organização do espaço e na construção da área de interesse, uma vez que "envolver as crianças nas mudanças do ambiente dá-lhes um sentimento de controlo sobre o mundo" (Idem, p.173). Para tal, a mestranda iniciou um diálogo com o grupo sobre como construir um *habitat* para os dinossauros, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos na atividade precedente. Posteriormente, foram distribuídas tarefas, por forma a recolherem no espaço exterior elementos para integrar na área e, depois, construí-la, em grande grupo. Aquando da finalização do *habitat*, surgiu uma nova discussão sobre a escolha da sua localização e as alterações necessárias a realizar na sala de atividades, optando por situá-la junta da área dos animais e juntar a si o dinossauro e o ninho dos ovos apresentado pela mestranda na atividade inicial. De salientar que o *habitat* foi construído numa mesa, com a finalidade de, nos dias mais quentes,

ser transportado para o espaço exterior, permitindo que as crianças usufruíssem da área de jogo no período do lanche.

Em última instância, a mestranda considera que a atividade cumpriu os objetivos planificados, ao possibilitar a organização de um espaço onde as crianças possam brincar com este animal e, simultaneamente, aplicarem os conhecimentos adquiridos no decorrer deste projeto, tanto na sua construção como nas suas nas representações criativas, o faz-de-conta. Por fim, importa referir que, a longo prazo, foi observável a importância da criação desta área, assim como a alternância com outras onde as crianças podem interpretar diferentes papéis, nem sempre relacionados com o seu quotidiano.

Neste sentido, a frequência das crianças nas diversas áreas de interesse permite comprovar a importância da representação criativa, do faz-de-conta e da representação de papéis, em idades de pré-escolar, dado que "ao brincar, as crianças podem atribuir a si próprias outras características, fantasiando-se e representando papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc. Podem, também, manipular objetos ou bonecos para os quais são atribuídas características singulares" (Wajskop, 1995, p.67). Todavia, nestes momentos é fundamental um olhar atento da equipa educativa e a sua intervenção sempre que necessário, com o intuito de estimular o desenvolvimento de múltiplas capacidades nas crianças, através de uma exploração das diversas potencialidades de cada área. É de notar que, atendendo à pouca interação entre pares, tanto devido às dificuldades na expressão oral como na preferência em brincar sozinhas ou na companhia de um adulto, foi indispensável a atuação da equipa educativa. Deste modo, na PPS, a díade de mestrandas procurou dinamizar as diferentes áreas, integrando e estimulando as atividades das crianças, promovendo, em particular, o diálogo e a negociação entre as mesmas, uma vez que é "essencial a mediação dos professores durante todas as atividades escolares, e isso não poderia ser diferente no ato de brincar" (Pontes & Alencar, 2012, p.654).

No seguimento do referido projeto, emerge uma atividade experimental desenvolvida, também, no âmbito da Unidade Curricular - Experimentar sobre

o Meio Físico, que tem como principal objetivo desenvolver a literacia e o pensamento científico. Esta aborda o mecanismo de defesa dos dinossauros, mais precisamente, a cauda como meio de defesa, com o intuito de abordar conceitos sobre forças e movimentos e esclarecer algumas das questões emergentes da curiosidade do grupo. De facto, o ensino das ciências deverá começar nos primeiros anos, incluindo a EPE, e fornecer bases sólidas, ainda que de nível elementar, sobre diferentes áreas, na medida em que é essencial na formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos e no desenvolvimento de um conceito fundamental – a Literacia Científica (Rodrigues & Vieira, 2009).

A atividade experimental permite a construção de um conhecimento científico em concordância com o nível de compreensão do grupo (Spodek, 2002, p.503), e "enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê" (ME/DEB, 1997, p.79), devido ao interesse das crianças pelos dinossauros e, em particular, na forma como os dinossauros se defendem de outros animais, aspeto evidenciado na exploração de uma enciclopédia. Além disso, a educação em ciências "deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental" (Rodrigues & Vieira, 2009, p.647).

Neste sentido, com o intuito de recordar experiências passadas e encaminhar o diálogo, foram apresentadas imagens de dinossauros que já conheciam e com diferentes tipos de cauda. Posteriormente, a mestranda apresentou um desafio: "De que forma o tipo de cauda do dinossauro influencia a sua defesa? Será mais fácil defender-se com uma cauda comprida ou curta?". De seguida, tendo em conta que "a condução de uma investigação implica a organização da carta de planificação, instrumento crucial de todo o processo" (Martins, et al., 2007, p.46), recorri à sua estrutura para orientar o diálogo com as crianças. Acresce que foi evidente que elaborar uma carta de planificação não convencional permitiu uma maior compreensão e interesse por parte da criança, dado o seu caráter mais lúdico. Certamente, é necessário registar as ideias das crianças, antes, durante e depois das atividades; encorajar as explicações e as previsões (o que irá acontecer? porque é que aconteceu?);

incentivar a utilização de diferentes tipos de registos (texto, desenhos, gráficos); rever o procedimento e dialogar sobre os resultados alcançados (Fialho, 2007). Este foi um aspeto positivo, pois escutar cada criança, comunicar com cada uma e com o grupo e valorizar a sua contribuição, permite fomentar o diálogo e a partilha de ideias (ME/DEB, 1997). É de referir que, nos momentos de diálogo, o papel do educador é fundamental para o sucesso da atividade, porque é o "mediador entre as ideias das crianças e as ideias que se pretende que elas construam" (Pereira, 2002, p.77), sendo responsável por confrontá-las com as ideias umas das outras, a informação disponível e a evidência experimental. Assim, este processo permite desenvolver a comunicação e a linguagem, clarificar o significado de conceitos, introduzir novo vocabulário, bem como conceções mais científicas (Mata, Bettencourt, Lino, & Paiva, 2004).

Posteriormente, como a educação em ciências deve ser baseada na observação e na manipulação de objetos, dado que "as crianças aprendem a partir de ações e não de observações passivas" (Catita, 2007, p.6), seguiu-se o momento de experimentação. Este realizou-se através de um jogo, dado que as experiências devem ter um carácter lúdico e de descoberta e, como salienta Fialho (2007), a ação de brincar é inerente à criança e a experimentação surge como um ato natural. Além disso, foi essencial possibilitar que se deslocassem, livremente, tentando movimentar as suas caudas consoante o movimento que pretendiam, o que se afigurou como uma dificuldade para algumas crianças, mas permitiu o estabelecimento de uma relação de causa e efeito (Martins, et al., 2009). No decorrer do jogo, recorrendo a uma cauda comprida e, depois, curta, tinham de derrubar um percurso de obstáculos, sendo que cada um apresentava diferente grau de dificuldade, exigindo maior coordenação motora e aplicação de força, de modo que com alguns as crianças só conseguiram o seu deslocamento no espaço, mas sem alterar a sua posição.

No final, retomando ao diálogo em grupo, as crianças dialogaram sobre o que aconteceu no decorrer da experiência e retomaram o registo na carta de planificação. Note-se que, de forma a formularem as suas conclusões, foi essencial a preocupação da mestranda em provocar desequilíbrios no seu

decorrer, isto é, adotar uma atitude desafiadora, de maneira a que as crianças fossem capazes de construir conhecimento verdadeiramente significativo, uma vez que era necessário incentivá-las constantemente a explorarem novas formas de derrubar os objetos, não recorrendo sempre à mesma técnica. Por conseguinte, as crianças compreenderam que a forma como interagiam com o meio era influenciada características físicas das caudas utilizadas, isto é, a forma como experimentavam, adaptavam e controlavam o movimento de cada cauda, aproveitando as suas particularidades para dar resposta à situação. No entanto, foi evidente que as crianças expuseram opiniões dissemelhantes em relação à experiência devido aos seus diferentes níveis de desenvolvimento, em relação à coordenação motora, à destreza e à força, que também se afiguraram como variáveis dependentes desta atividade experimental, influenciando os seus resultados, mas sem desvalorizar a sua importância para o grupo.

No seguimento do projeto, a díade desenvolveu uma atividade de escrita criativa, no âmbito do projeto "Histórias de Mão em Mão", apresentado por outro par de formandas, com o objetivo de desenvolver a imaginação e a sequência lógico-temporal, bem como a linguagem, ao nível da gramática, da sintaxe e da pragmática. De facto, no período pré-escolar, as crianças "fazem rápidos avanços no vocabulário, na gramática e na sintaxe, mas também demonstram sinais de imaturidade linguística" (Papalia, Olds, & Feldman, 2007, p.322). Neste sentido, um dos grandes objetivos do educador passa por ajudar a desenvolver essa imaturidade linguística, dinamizando atividades que a estimulem e promovam momentos de diálogo e interação diversificados. Por conseguinte, o educador deve proporcionar um clima comunicativo favorável, onde a criança é escutada e aprende a escutar o outro, uma vez que é nesse clima que "irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação" (ME/DEB, 1997, p.67).

Deste modo, após ouvir tantas histórias e participar em diálogos, nada melhor do que inventar histórias em grande grupo e começar a comunicar com um objetivo, uma vez que comunicar através da linguagem requer não só

conhecer as regras de estrutura de uma língua, como também saber utilizá-las para, em diferentes contextos, transmitir, reconhecer e interpretar as intenções implícitas nos enunciados linguísticos. Por estas razões, "o sucesso do nosso desempenho conversacional pressupõe a adequação do que dizemos, a quem dizemos e como o dizemos" (Sim-Sim, 1998, p.181). Aproveitando o interesse das crianças pelos dinossauros, após ser apresentado o projeto "Histórias de Mão em Mão" e uma das histórias criadas por um grupo de crianças do agrupamento, a díade levou o dinossauro para o mesmo espaço como motivação e foi introduzida a ideia de criar uma história com aquela personagem. Inicialmente, para atribuir um nome para o dinossauro criou-se um momento de negociação entre o grupo, pois é essencial criar oportunidades para as crianças se expressarem e escutarem mutuamente, favorecendo "a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos" (Lino, 2007, p.110). Assim, deu-se continuidade à história do dinossauro *Cabeçudo*, para a qual emergiram diversas ideias, de diferentes crianças, que conseguiram tanto introduzir novas personagens como atribuir uma sequência lógico-temporal. Por conseguinte, o papel das mestrandas foi mediar o diálogo e introduzir questões orientadoras, deixando as decisões à responsabilidade do grupo, que negociou e procurou incluir as ideias de todos.

Na opinião da mestranda, após esta experiência e posterior reflexão, é imprescindível proporcionar diariamente diferentes situações de comunicação, uma vez que, como afirmam Hohmann & Weikart (2011, p.545), "r*etirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas* alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação". Assim, dando continuidade à atividade foi importante serem as crianças a construir os recursos para contar a sua história, recorrendo a uma "caixa-teatro", para a qual o grupo criou os cenários para as diversas cenas e as suas personagens, em três dimensões, de forma a interagirem umas com as outras, através de um narrador. Assim, esta atividade despoletou uma reflexão sobre a importância do suporte físico de uma história, na medida em uma história não se limita ao

formato livro, é possível criar recursos didáticos, inovadores e motivadores para as próprias crianças contarem as suas criações criativas. Consequentemente, o recurso possibilitou que a história fosse narrada e explorada por qualquer criança, tanto na sala de atividade, ao seu grupo, como de partilhá-la com outras crianças, criando novas situações de aprendizagem e possibilitando que sentissem orgulho por partilhar uma história e recursos criados e construídos por elas mesmas.

Em suma, uma das preocupações e intenções educativas de uma equipa educativa deve ser promover o gosto pela literatura, recorrendo a materiais e recursos motivadores e inovadores, com o intuito de incentivar as crianças a embarcar numa viagem pelo mundo das histórias. Segundo Roldão (1995, p.4), é possível promover novas aprendizagens através de histórias que "não só seduzam, atraiam e proporcionem prazer e adesão, mas também contribuem, de facto, para melhorar e aprofundar o conhecimento do mundo e de nós próprios". Acresce ainda que as histórias potenciam oportunidades para a criança enriquecer e alimentar a sua imaginação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, ampliar o seu vocabulário, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor e diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida (Dohme, 2011, Sobrino, et al., 1994). Neste sentido, conscientes de que uma história se assume como "um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade" (Dias & Neves, 2012, p.37), a equipa educativa desenvolveu atividades que fomentassem o gosto pela leitura, através da leitura de histórias e de recursos diversificados e adequados à faixa etária e aos interesses e necessidades.

Para finalizar este projeto, foi realizada uma exposição, na qual as crianças divulgaram as suas descobertas e as aprendizagens feitas durante todo o processo. Este momento, para além de estreitar os laços entre a família e a escola (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), assume-se, também, como uma celebração sobre o que foi conquistado e apreendido pelo grupo no decorrer do projeto (Vasconcelos, et al., 2011). Contudo, é de ressalvar que,

considerando as características do contexto e a disponibilidade dos familiares, a apresentação do projeto decorreu em simultâneo com a apresentação da escola à comunidade escolar, na qual cada grupo/turma expôs algumas das atividades desenvolvidas. Deste modo, foi possível partilhar com a comunidade escolar diversas atividades dinamizadas com o grupo e as respetivas produções.

Terminada a reflexão sobre o projeto desenvolvido, a mestranda considera fundamental referir a importância da sua abordagem no que concerne a área da matemática que, em particular, incidiu sobre a Organização e Tratamento de Dados (OTD), recorrendo à articulação entre diferentes áreas do saber. Esta abordagem transdisciplinar da aprendizagem refere-se a uma perspetiva globalizante da educação pré-escolar, assente numa articulação entre conteúdos, visto que "a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interelações entre os diversos conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns" (ME/DEB, 1997, p.48). Assim, foi exequível, através da matemática, uma construção holística do conhecimento (Osório & Maia, 2012).

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), a educação pré-escolar responsável por inserir a criança na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário, de modo que, desde cedo, devem participar em experiências que aliem o seu dia-a-dia com o desenvolvimento matemático, uma vez que o contacto com atividades no âmbito da OTD apresenta-se como um instrumento norteador do desenvolvimento da criança (Guimarães, 2013) e representa os primeiros passos no domínio da educação estatística. Por sua vez, a literacia estatística compreende um "conjunto de conhecimentos, convicções, predisposições, hábitos mentais, capacidades de comunicação e habilidades" (Martins & Ponte, 2011, p.7) necessárias para intervir correta e eficazmente em diversas situações do quotidiano. Deste modo, para as crianças se tornarem cidadãos capazes de tomar decisões de forma crítica e informada, são indispensáveis conhecimentos de estatística (NCTM, 1993), sendo que o educador é responsável por proporcionar experiências significativas que desenvolvam a capacidade de resolver problemas e de construir conhecimentos matemáticos a partir de situações da vida social, discutindo

raciocínios e resultados, assim como extraindo conclusões, oralmente e por escrito, através de desenhos, gráficos, tabelas e materiais manipuláveis.

Para tal, é importante a criança explorar, desde cedo, diferentes representações desses dados, para conseguir interpretar a informação apresentada. Assim, o educador deve estimular o desenvolvimento matemático das crianças com a introdução de um ambiente rico em linguagem matemática (Duque, Pinho, & Carvalho, 2013, NCTM, 2007). Além disso, com o intuito de concretizar os objetivos delineados e obter evidências dos conhecimentos das crianças, é função do educador provocar desequilíbrios no pensamento da criança, interrogando-a sobre as suas escolhas e desafiando-a a questionar as suas próprias decisões, por forma a percecionar o seu grau de compreensão e identificar as suas dificuldades.

Nesta linha de pensamento, a mestranda planificou um conjunto de atividades sobre tabelas de dupla entrada e pictogramas, com a finalidade principal de promover a sua compreensão e interpretação. Assim, tendo em conta a evolução do grupo neste âmbito e o interesse que demonstravam, as atividades desenvolvidas e os respetivos objetivos foram diversificados, recorrendo sempre aos conhecimentos prévios e aos interesses do grupo.

Posto isto, importa referir que a formanda procurou, através da OTD, promover a educação para a cidadania, uma vez que se afigurava como uma necessidade do grupo e, como referido anteriormente, numa perspetiva holística da educação, uma das prioridades é educar para a cidadania (Silva, Santos, & Freitas, 2007, Freire-Ribeiro, 2008). De facto, esta permite que as crianças desenvolvam valores e atitudes fundamentais para qualquer cidadão informado, crítico, ativo, ético e integrado na comunidade, de modo que um dos objetivos pedagógicos da educação pré-escolar é promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (ME/DEB, 1997). Assim, dando continuidade à implementação da atribuição de um *naperon dourado* às crianças com melhor comportamento na hora do almoço, por parte da educadora, uma das primeiras atividades da mestranda foi a construção de um pictograma para registo da sua atribuição, realizado em grande grupo, através

do diálogo e da discussão de ideias. É de salientar que a hora de almoço não deve ser apenas responsabilidade do CAF/SAF, mas também do educador, pois assume-se como um momento privilegiado de aprendizagens variadas, no qual a díade de formandas procurou participar.

No âmbito da educação para a cidadania, a mestranda salienta uma atividade desenvolvida, intitulada "A segurança e a cidade: uma dramatização colorida". Primeiramente, procedeu-se à construção de materiais para o jogo, pois é extremamente importante as crianças participarem na construção de materiais que serão parte integrante do recreio. Esta atividade pretendia a manipulação e pintura de um objeto tridimensional e fomentar o trabalho em grupo, visto que tinham de interagir umas com as outras. Num segundo momento, muito motivadas, deslocaram-se para o ginásio com os transportes construídos e depararam-se com um circuito rodoviário, que tinha como objetivo recriar experiências da vida quotidiana para consolidar conhecimentos relativos à segurança rodoviária, através do jogo lúdico.

Numa segunda atividade de OTD, emergiu a necessidade de elaborar uma tabela das responsabilidades, com o intuito de desenvolver o sentido de responsabilidade do grupo por alimentar os animais presentes na sala, decorrentes do projeto sobre os animais, assim como regar as plantas plantadas no espaço exterior. É de salientar que, como referido, este grupo caracteriza-se por ser autónomo na realização de algumas tarefas, de modo que é função da equipa educativa continuar a fomentar a construção dessa mesma autonomia, que "supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades" (ME/DEB, 1997, p.53). Além do mais, a tabela de responsabilidades, o friso da rotina diária, o pictograma e o registo do tempo meteorológico, "funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos" (Niza, 2012, p.153).

No entanto, antes desta atividade de exploração tabelar, a mestranda desenvolveu o jogo "o lobo manda", com a finalidade de fomentar uma maior compreensão e interpretação de tabelas de dupla entrada. Por sua vez, a

estratégia de aprendizagem consistiu no jogo, dado que "a criança tem acesso ao mundo na sua totalidade principalmente através do jogo, pois este é a sua actividade principal nesta etapa da vida" (Moura, 2007, p.53) e dinamizar um jogo dinâmico permite um "aprofundamento dos conhecimentos" e que as crianças "possam brincar e explorar" (Sá, 1997, p.10), ao mesmo tempo que aprendem a esperar pela sua vez de intervir. De facto, o jogo em educação assume uma função lúdica, ao propiciar a diversão e uma função educativa, pois "ensina qualquer coisa que complemente o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo" (Kishimoto, 1998, p.19). Além disso, foi estabelecida uma ligação com atividades desenvolvidas previamente, com a personagem do lobo, fazendo, concomitantemente, proveito das "atividades espontâneas e lúdicas da criança" (ME/DEB, 1997, p.73). Deste modo, a estratégia permitiu que as crianças se mantivessem interessadas no desenvolvimento do jogo, promovendo a interação entre as mesmas aquando da realização de diferentes ações (dançar, saltar, dar um abraço, dar um beijo ou dar um aperto de mão).

Posteriormente, surgiu a necessidade de renovar o registo do tempo meteorológico presente na sala de atividades, visto que já não se apresentava como um desafio para o grupo e é fundamental os recursos não se permanecerem inalteráveis ao longo do tempo, mas sim acompanhar o desenvolvimento do grupo. Deste modo, ao invés de colarem os elementos que caracterizavam o tempo, começaram a recorrer ao registo pictográfico, elaborado numa tabela de dupla entrada. É de referir que, anteriormente, a díade dinamizou uma atividade com o intuito de construir e explorar um friso da rotina diária, por forma a desenvolver a consciência dos vários momentos constituintes dessa rotina, uma vez que é essencial fazer «mapas com as crianças que ajudem a ver a sequência – as partes componentes da rotina diária (…) [pois] mostrando as crianças em acção em cada tempo do dia, relembra a sequência da rotina de uma forma que as crianças podem "ler" sozinhas» (Hohmann & Weikart, 2011, p.781).

Em suma, as atividades lúdico-manipulativas no jardim de infância permitem estimular a aprendizagem das crianças e a interligação da matemática com outras áreas e domínios (Cascalho, Oliveira, & Teixeira, 2013). Assim, estas são essenciais para o educador criar ambientes gratificantes e atraentes, evitar situações passivas e levar a criança a divertir-se, enquanto que constrói o seu próprio conhecimento. Por outras palavras, o jogo faz com que a criança se oriente e atinja um desenvolvimento integral, de modo que estas atividades de matemática afiguram-se como uma bússola que orienta os mais novos na caminhada pelo mundo da matemática.

3.2. Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto de 1.º CEB, a PPS caracterizou-se por uma gradual integração nas dinâmicas da turma, desde o desenvolvimento de uma atividade em colaboração com o par pedagógico até à responsabilidade de assumir a prática integral da rotina diária, não apenas durante um dia, mas três consecutivos. Assim, apesar desta crescente responsabilidade acompanhar a evolução da formanda, também a desafiou a abandonar a sua zona de conforto desde início, o que potenciou uma maior preparação para uma futura vida profissional.

Retomando os pressupostos previamente explanados sobre a metodologia de investigação-ação e o papel do professor, a prática pedagógica só é possível através da metodologia de investigação-ação (Gonçalves, 2006), por forma a inovar e (re)construir o seu conhecimento praxiológico. Deste modo, em primeira instância, foi fundamental a observação, percecionada como estratégia privilegiada de análise objetiva da realidade, que proporciona à formanda e profissional da educação um conhecimento aprofundado sobre o contexto e a turma, permitindo, consequentemente, uma PPS adequada ao contexto e às necessidades e interesses emergentes do grupo.

Nesta linha de pensamento, decorrente do processo de observação, ação e reflexão, a mestranda foi desenvolvendo uma prática cada vez mais consciente e fundamentada. Assim, considerando o disposto no capítulo II, tendo por base a metodologia de projeto e a sua importância, durante a sua prática educativa, a formanda, juntamente com o par pedagógico, desenvolveu um projeto intitulado "O escritor que vive dentro de ti!". Este surge como resposta à dificuldade evidenciada pelo grupo no domínio da escrita, dado que "a expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana (para além das decorrentes da escolarização), um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade e, ainda, um poderoso meio de criação estética" (Barbeiro, 1999, p.11). Neste sentido, o principal desiderato da díade foi, colmatar dificuldades demonstradas ao nível da produção textual, desenvolver estratégias e explorar conceitos fundamentais no que concerne a este aspeto, através de um projeto percetível, claro, exequível e fundamentando, em conformidade com as exigências, características e necessidades do contexto e, ainda, através da plataforma digital "Padlet", atingir a comunidade escolar, uma vez que, "é na construção de referenciais identitários de uma cultura de escola assente na colaboração e na participação escola/família que a autonomia dos alunos cresce com sentido e significado numa lógica dinâmica de reconstrução de discurso" (Flores et al, 2015, p.170). Acresce que as mestrandas incentivaram a construção ativa do seu próprio conhecimento, mediante uma reflexão sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, assim como as suas produções. Deste modo, as crianças foram capazes de alcançar os objetivos delineados, quer a nível de conteúdo quer de aprendizagem, uma vez que, partindo dos seus próprios conhecimentos e com a orientação da díade, elaboraram e testaram hipóteses, resultando na densificação de um conhecimento mais consciente, sustentado e crítico.

Partindo destes pressupostos, é importante compreender que a escrita e a sua aprendizagem se afiguram como uma das principais finalidades da escola (Pereira & Graça, 2015). No entanto, a complexidade deste processo é indiscutível, pois, como afirma Matos (2005, p.38), redigir documentos escritos

"exige esforço, concentração, persistência e capacidade de avaliação", características essenciais para um desenvolvimento desta habilidade específica. Portanto, é responsabilidade do professor encarar a expressão escrita não somente segundo os seus produtos e a conformidade destes com regras e modelos, mas especialmente como um processo (Barbeiro, 1999), bem como refletir sobre a sua própria prática e os métodos, técnicas e atividades que pretende desenvolver, de forma a entusiasmar, interessar e desafiar os alunos para a sua aprendizagem, aprofundar os seus conhecimentos e explorar as suas dificuldades (Guedes, 1997, Pereira, et al., 2013).

No que concerne o percurso didático delineado, este delineou propostas de aprendizagem que possibilitaram a apropriação das habilidades linguísticas próprias de cada aluno (Pereira, 2008), nomeadamente porque o projeto foi encarando como um processo gradual e contínuo, dividindo-se em 3 fases: diagnóstico, desenvolvimento e final. Por sua vez, tendo em conta que "os projectos de língua constituem uma proposta de aprendizagem abrangente que pode incluir tipos de trabalho diversificados" (Vasconcelos, Silva, Azevedo, & Ferreira, 2006, p.33), neste escrito serão explanadas as diferentes atividades que incorporam este percurso didático desenvolvidas pela mestranda.

A primeira atividade, intitulada "Sim, eu sou um escritor criativo!", desenvolvida na fase de diagnóstico, teve como principal objetivo aferir os conhecimentos dos alunos, de modo a ser possível, na fase final, comparar dados e observações, refletindo sobre a sua eficácia e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos. Assim, para além de estabelecer uma ponte entre os conhecimentos prévios e a aquisição de novos, esta atividade motivou-os para o projeto e, em especial, para o ato da escrita, dado que a sua natureza motivadora "assume um papel central no processo de aprendizagem, enquanto impulsionadora para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido" (Veríssimo, 2013, p.74).

Neste sentido, esta proposta proporcionou um ambiente de ensino e aprendizagem motivador, interessante, significativo e desafiante, propício à aprendizagem de todos os alunos. Simultaneamente, abrangeu as diferentes

componentes da produção textual, na medida em que estas aulas requerem um planeamento específico, treino progressivo, intencionalidade e faseamento (Camps, 2005), de modo que deve ser sempre constituída por três momentos distintos e complementares: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação tem como objetivo ativar, organizar e selecionar conhecimentos envolvidos nesta produção (Barbeiro, 1999), providenciando modelos de produção textual, congruentes com a tipologia textual da atividade, cuja exploração engloba a apresentação e o registo das suas características, assim como fomentando as crianças a arquitetar os seus textos, através da definição de um plano de texto, onde se conjuga o assunto com as diferentes partes do texto, verificando-se as principais opções linguísticas e discursivas (Pereira, et al., 2013). Neste momento, os alunos foram surpreendidos com um painel de escrita criativa com diferentes personagens, tempos, espaços e ações que poderão integrar no seu texto narrativo, sendo que os elementos textuais remetiam para obras literárias e textos lidos e analisados em contexto sala de aula. Depois, de modo a selecionar os elementos e elaborar a sua planificação, um aluno de cada fila lançou um dado gigante, tendo em conta que cada número extraído correspondia a um elemento de cada categoria. Depois, a textualização "corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior" (Amor, 2001, p.112), na qual os alunos redigiram a sua narrativa, devendo cumprir as regras desta tipologia textual, assim como integrar todos os elementos textuais num texto coerente e coeso. Por fim, na revisão, como é difícil detetar os próprios erros, os alunos trocaram os textos entre si e corrigiram, a lápis, os dos colegas, escrevendo, ainda, um comentário construtivo. Assim, esta fase permitiu ao aluno participar e desenvolver momentos de autoavaliação e de autocorreção, refletindo sobre a sua escrita e como aperfeiçoá-la (Guedes, 1997). Por sua vez, a cooperação na fase de revisão permite que detetem mais erros do que quando o fazem individualmente (Santana, 2007).

No decorrer do projeto supracitado, tendo em consideração que uma aula de português dedicada à escrita necessita de abranger outros domínios

programa referente a esta área curricular, foram dinamizadas atividades com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento global desta competência, incidindo nas habilidades específicas inerentes à mesma, como pontuação, substituição de palavras por sinónimos e pronomes e ortografia. De facto, como afirma Matos (2005), o ensino da escrita e a própria escrita não podem existir sozinhos e descontextualizados; pelo contrário, estes coexistem com outras competências da língua, sendo de extrema importância que a criança, um passo de cada vez, vá compreendendo estas relações estabelecidas. Neste sentido, na opinião da mestranda, além da consciencialização para o facto de o ato da escrita compreender três fases (planificação, textualização e revisão), para alcançar sucesso no processo de escrita é fundamental que o aluno tenha consciência que a comunicação escrita acentua exigências de explicitação, de coesão e coerência, relativamente à comunicação oral (Barbeiro, 1999) e que seja capaz de corresponder a essas exigências. Por conseguinte, pretendia-se construir, juntamente com o grupo de crianças, um novo olhar sobre o processo de escrita, de modo a combater bloqueios, rotinas e rejeições, assim como entusiasmar os alunos para o mesmo (Guedes, 1997).

A primeira atividade, "Ponto a ponto, vírgula a vírgula… eu construo a minha pontuação!", decorreu após a descoberta de uma caixa – "A caixa dos mistérios!" – na sala que, no seu interior, continha diversos envelopes numerados e que apresentavam diferentes desafios explorados no decorrer do dia: Envelope n.º 1 – audição de uma parte da história de "A Arca do Tesouro: um pequeno conto musical" de Alice Vieira e Eurico Carrapatoso, bem como diálogo sobre a história narrada e a importância dos sentimentos; Envelope n.º 2 – realização da ficha "A Arca do Tesouro", focando a sua atenção na exploração das regras de pontuação; Envelope n.º 3 – leitura de um novo excerto da obra supracitada e diálogo com os alunos sobre a questão "Teriam as palavras fugido e arrastado a caixa consigo?", prosseguindo com a resolução de alguns problemas (remetentes para páginas do manual) e a exploração de triângulos mágicos; Envelope nº 4 – audição da história "D. João I: O de Boa Memória de Ana Omm" e, no seu decorrer, exploração das músicas "A Batalha

de Aljubarrota" de Gonçalo Pratas e "O Mestre de Avis" de Gonçalo Pratas, bem como um diálogo sobre os acontecimentos relatados, entrega de um registo dos mesmos e visualização do Museu Nacional de Arte Antiga, através do seu site, direcionando a atenção para os Painéis de S. Vicente.

No que concerne a atividade decorrente do projeto, os alunos depararam-se com o desafio de pontuar um excerto da obra, uma vez que é um aspeto em que o grupo evidencia grandes dificuldades. Por conseguinte, de modo a ativar os seus conhecimentos, iniciou-se uma discussão sobre a importância dos sinais de pontuação e situações nas quais devemos recorrer a cada um deles, privilegiando a participação, visto que "através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspectivas e constrói activamente o seu conhecimento" (Estanqueiro, 2010, p.40). Após este momento, receberam um registo com a caracterização dos sinais de pontuação e exemplos práticos. De seguida, individualmente, procederam à sinalização adequada da pontuação no excerto entregue, por forma a reescrever um texto coeso e coerente. No final, em grande grupo, analisou-se o texto reescrito por um aluno, procedendo-se a uma reflexão sobre a pontuação utilizada e a sua pertinência, relembrando, sempre que necessário, as regras de pontuação.

No seguimento do projeto e no âmbito da exploração do primeiro excerto da obra "O Rouxinol" de Hans Christian Andersen, emergiu a atividade "O Rouxinol detetive: voando de palavra em palavra…", recorrendo ao domínio da oralidade, da leitura e da gramática, proporcionando uma aprendizagem que integra diferentes competências da língua. Esta apresenta como principal finalidade promover a consciencialização de que na produção textual devem evitar a repetição de palavras, mobilizando um vocabulário diversificado e recorrendo a sinónimos e a pronomes. Deste modo, foi fundamental desenvolver aprendizagens em conformidade com necessidades e interesses evidenciados pelos alunos, motivadoras, significativas, dinâmicas e interativas, que desafiaram os alunos a construir os seus próprios conhecimentos e a adquirir o gosto pela aprendizagem. Para tal, teve-se em atenção que as aulas fossem dinamizadas com uma sequência lógica de aprendizagens significativas

e motivadoras, pois a motivação influencia a predisposição dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010, Veríssimo, 2013), bem como articulada com outras áreas curriculares, como o Estudo do Meio, as TIC e a cidadania.

Inicialmente, como motivação, na atividade "Rouxinol procura-se!", decorreu um momento de audição do som de um rouxinol e a realização de um *brainstorming*, recorrendo à ferramenta "Mindomo", que permite a criação de mapas mentais e trabalhar a organização de ideias pessoais ou em grupo, através de um modelo de mapa interativo. Este teve o intuito registar os conhecimentos dos alunos sobre esta ave e permitir o estabelecimento duma relação entre ideias através da identificação e organização das ideias-chave associadas ao rouxinol (Arends, 2008), afigurando-se, assim, como uma importante base para a exploração do excerto da obra, por convocar os seus conhecimentos prévios e despertar a sua curiosidade (Colomer & Camps, 2002). De seguida, a atividade "Uma viagem pelo mundo… sobre o Rouxinol" focou-se na compreensão oral, importante por desenvolver estratégias de receção e descodificação de mensagens (Amor, 2001), neste caso, mediante a audição do excerto e o preenchimento de um guião de escuta ativa e na leitura do conto pelos mesmos, de forma motivadora, significativa, relacionando com a própria história e possibilitando a participação dos alunos.

Neste seguimento, apresentou-se um desenho do palácio do Imperador em papel de cenário, onde se encontravam papéis presos em pequenas molas, com o intuito de despertar a atenção dos alunos para o jogo "O Rouxinol detetive: à procura da palavra proibida", atentando que "o jogo funciona como grande motivador em todas as actividades a que a criança é chamada a intervir" (Costa & Cunha, 2007, p.6) e permite que, inconscientemente, participe na construção do seu conhecimento. No jogo, os alunos retiraram um dos cartões que continha uma palavra proibida que os colegas adivinhavam e que, para criar um ambiente de descoberta, encontravam-se ocultas através do "QR Code", já que "a introdução de recursos multimédia, adaptados e adequados aos contextos da aprendizagem, servirá, certamente, como instrumento quase insuperável na

dinâmica de sala de aula, catapultando os alunos para um estado de predisposição para a aprendizagem" (Bento & Lencastre, 2014, p.1033). Além disso, este momento iniciou-se com a apresentação de exemplos onde se encontravam estes códigos e a introdução ao meio de decifração do mesmo, permitindo que aprendam a desvendar um código presente na sociedade atual e a abordagem duma questão de cidadania.

Posteriormente, desenvolveu-se um diálogo com os alunos sobre a repetição de palavras, salientando a utilização de sinónimos e de pronomes pessoais para substituir nomes. Com efeito, esta fase foi sistematizada através dos conceitos dialogados no quadro e do preenchimento de uma folha de registo, enquanto que os conhecimentos foram consolidados através da ficha "O Rouxinol detetive: à procura de novas palavras". No final da atividade, recordando que o Imperador convidou o rouxinol para cantar no palácio, os alunos começaram a elaboração de um convite, uma vez que importa salientar a importância do momento de produção textual no enquadramento do projeto e da própria aula, que deverá ser devidamente desafiante e estimulante e permitir desenvolver estratégias que potenciem a autonomia dos alunos nos momentos de escrita (Barbeiro, 1999). Por conseguinte, numa primeira fase de planificação foi explorado o que é um convite e a sua estrutura, facilitando o processo autónomo de textualização, aquando tinham de aprimorar a frase "Quero convidar-vos para uma festa no palácio", adicionando informação e adjetivos para cativar o convidado. Após a escrita da mensagem e a sua revisão, passaram para um cartão de cartolina e personalizaram o seu.

Numa terceira atividade "Maria e a carta aos Reis Magos: a aventura de uma ortografia desleixada!", no âmbito da comemoração do Dia de Reis, tendo em consideração a importância de articular as aulas entre si e dar continuidade aos temas e histórias abordadas, os alunos receberam uma carta da Maria, personagem da história "Sabes, Maria, o Pai Natal não existe" de Rita Taborda Duarte, previamente abordada, dirigida aos Reis Magos, mas que, por razões desconhecidas, não chegou ao seu destino. Por sua vez, como o nome indica, esta carta apresentava como particularidade a presença de muitos erros

ortográficos que, por conseguinte, os alunos detetaram e corrigiram, de modo a reescrevê-la de forma correta e mantendo-se fiéis ao que a Maria escreveu.

Nesta linha de pensamento, iniciou-se a aula com a leitura da carta, pois a leitura favorece a tomada de consciência dos modos de funcionamento da linguagem escrita e a progressiva interiorização das suas estruturas, nomeadamente, porque potencia um conhecimento das características dos diferentes tipos de texto e dos géneros textuais" (Carvalho, 2013, p.192). Após este momento, por forma a proporcionar um maior conhecimento desta tipologia textual, a carta foi projetada no quadro interativo, com o intuito de analisarem a sua estrutura e extraírem as suas características, registadas, simultaneamente, no quadro branco. Concomitantemente, ao visualizarem a carta foi inevitável, em primeira instância, uma análise dos erros ortográficos, pois foram imediatamente alvo de observação e discussão por parte dos alunos. Assim, através de uma discussão em grande grupo, decorreu um momento de identificação e correção dos erros, bem como de reflexão sobre as regras subjacentes à escrita de algumas palavras, numa tentativa de colmatar os erros ortográficos mais sistemáticos nas produções textuais da turma. É de salientar que, neste momento, os alunos dispunham de uma folha com a carta original da Maria e espaço para a sua reescrita e a informação alvo de reflexão foi registada no quadro e nos cadernos diários, de modo a sistematizar os conhecimentos relembrados e consolidados.

Em súmula, após uma reflexão cuidada sobre as três atividades suprarreferidas, nas quais o ensino da escrita coexiste com outros domínios e áreas curriculares, a mestranda observa que através destas planificações foi possível experienciar e desenvolver uma boa ação educativa, assente em valores e conceitos importantes na educação, mais precisamente, a articulação de saberes e a dinamização de atividades significativas, motivadoras e entusiasmantes, que permitem a construção de saberes pelos discentes. Para este propósito, é extremamente relevante a utilização de recursos diversificados e motivadores, bem como de uma postura dinâmica e interativa por parte do professor, para despertar a motivação e o interesse das crianças

para a aprendizagem. Por conseguinte, estas práticas potenciam a construção e a consolidação de conhecimentos, bem como de memórias perduráveis.

Neste seguimento, referindo as palavras de Matos (2005, p.43), "em termos de escrita, os tempos que correm podem não ser muito bons, mas teremos de ser nós, os de hoje, a reinventar e reorganizar o que temos para se conseguir melhorar a escrita de amanhã". Assim, cabe ao professor inovar nas suas aulas e, mediante obrigatoriedades, como a utilização do manual escolar, adaptar de forma criativa as atividades e os recursos presentes, de modo a proporcionar momentos significativos. Perante estes pressupostos, emergiu a atividade "Postal dos correios: Se eu pudesse dar-te uma prenda, qual seria?", dando continuidade à temática do Natal e à abordagem da tipologia textual previamente abordada, na qual os alunos foram convidados a elaborar uma carta, numa escrita que envolveu as três componentes da produção textual: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

Num primeiro momento, os alunos visualizaram uma publicidade da autoria de John Lewis, intitulada "Monty The Penguin", sendo desenvolvido um diálogo sobre a importância de ajudar as pessoas a alcançarem os seus sonhos, proporcionando momentos inesquecíveis, não só na época Natalícia. Assim, afigurou-se como uma oportunidade para explorar filosofia para crianças com o grupo, visto que foram encorajados a pensar de forma crítica, reflexiva, criativa e autónoma (Sharp & Splitter, 2008, Moura, 2008). Por conseguinte, construíram novos conhecimentos, desenvolveram as suas potencialidades criativas, enfrentaram novos desafios e formularam as suas próprias conclusões (Gonçalves & Azevedo, 2006). Posteriormente, adaptando uma proposta do manual referente ao texto "Oficina dos brinquedos" de António Torrado, foi proposta a escrita de uma carta dirigida a um colega, selecionado através de um sorteio, sem partilhar o seu resultado, onde descreveram o brinquedo que gostariam de lhe oferecer, mas sem mencionar diretamente a sua identidade.

Neste sentido, num momento de planificação, no sentido de ativar os conhecimentos dos alunos foi relembrada a estrutura da carta, assim como "mobilizar estratégias de facilitação processual" (Barbeiro & Pereira, 2007,

p.18), mais precisamente, escreveram um plano para a escrita, numa folha com as seguintes indicações, obrigatórias neste escrito: características (cores, tamanho, forma, material de que é feito e brincadeiras em que é usado), adjetivos qualificativos, tempos verbais, comparações e opinião sobre o brinquedo. Posteriormente, seguiu-se a fase dedicada à redação propriamente dita da carta, realizada numa folha de linhas, assim como da colocação da mesma num envelope, devidamente identificado e colocado numa caixa de correio, presente na sala. Por fim, foi distribuído o correio pela turma e cada aluno leu silenciosamente a sua carta, com a tarefa de identificar o que gostariam de lhe oferecer, divulgando as suas conclusões oralmente, que eram confirmadas pelo remetente da carta. Por conseguinte, este afigurou-se como um momento de revisão, neste caso por um colega, pois quem lê a carta, para identificar a prenda, analisa se o texto se encontra bem formulado, se o vocabulário é adequado para descrever com precisão o objeto e, claro, se permite ao leitor descobrir a prenda descrita.

Numa fase final do projeto, com o intuito de avaliar os processos e as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste percurso de atividades, ou seja, comparar dados e observações, refletindo sobre a eficácia do mesmo e o seu contributo para a aprendizagem, a díade propôs uma nova atividade de escrita criativa, remetendo para a atividade potenciadora do projeto, intitulada “Sim, eu sou um escritor criativo! – Um novo olhar sobre a minha escrita…”. De facto, assim como a fase de revisão da produção textual, esta atividade apresenta-se, igualmente, como uma avaliação não só do produto, mas de todo o processo e do progresso do aluno (Pereira, et al., 2013).

Neste seguimento, procedeu-se a uma reformulação do painel de escrita criativa elaborado, acrescentando novos elementos retirados de obras literárias e textos narrativos abordados em sala de aula, mais precisamente, algumas personagens, espaços e ações. Assim, no começo da aula, os alunos depararam-se com o painel no quadro e foram convidados a analisar o mesmo, observando as suas alterações, assim como a completar o mesmo, substituindo

os restantes elementos originais. Posto isto, a turma selecionou novos elementos para a sua narrativa, recorrendo, novamente, ao dado gigante.

Deste modo, com base nos elementos textuais sorteados e atendendo às diferentes fases da escrita, o grupo releu o seu primeiro texto narrativo, realizado na primeira atividade do projeto para, neste momento, escrever um novo episódio, acrescentando aos elementos da primeira escrita aqueles que foram sorteados, com o intuito de criar uma nova dimensão do mesmo. Para este efeito, os alunos planificaram a sua narrativa, estruturando o que escrever na introdução, desenvolvimento e conclusão. De seguida, procederam à textualização, onde cumpriram a planificação elaborada e, por conseguinte, a estrutura desta tipologia textual, assim como redigiram um texto coerente e coeso. Por fim, no processo de revisão e autoavaliação, os alunos realizaram uma nova leitura da sua produção textual e preencheram uma grelha de autoavaliação, com o intuito de refletirem sobre o escrito e, por conseguinte, serem capazes de avaliar o próprio trabalho. Posteriormente, compararam a sua grelha com aquela que foi preenchida pelas mestrandas, para refletirem, mais uma vez, sobre a sua narrativa. Assim, este momento assume-se como a "fase da escrita mais potencializadora de aprendizagens", por ser "catalisadora da reflexão sobre a escrita" (Santana, 2007, p.87).

Concomitantemente, no decorrer do projeto, a díade pedagógica recorreu à ferramenta online intitulada "Padlet" para divulgar as aprendizagens e produções dos alunos através das TIC, uma vez que não seria possível uma apresentação à família e à comunidade escolar presencialmente. De facto, as TIC, como referem Flores et al (2015), são recursos que podem animar a participação dos encarregados de educação no processo educativo, promovem a aproximação destes à escola e aos seus educandos, além de melhorarem a literacia de todos os participantes, quebrarem barreiras e estimularem oportunidades, embora seja necessário uma boa estratégia e orientação por parte do professor. No final do projeto, na "fase de socialização do saber" (Vasconcelos, et al., 2011, p.17), este foi divulgado à comunidade educativa. Reforça-se que, para além de ter permitido estreitar os laços entre a família e

a escola, esta experiência simbólica potenciou o reconhecimento do que as crianças conquistaram e aprenderam no decorrer do projeto, bem como uma reflexão sobre a sua evolução (Idem). Assim, constatou-se que foi gratificante para o grupo verificar que as suas produções podiam ser lidas e apreciadas por múltiplos leitores, em especial, pelos seus familiares.

Após uma reflexão sobre o projeto desenvolvido, a mestranda destaca a sua abordagem pedagógica sobre a matemática, em articulação com outras áreas curriculares. A aprendizagem da matemática afigura-se como um direito e um dever de todos os alunos, na medida em que "constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar" e, através da educação matemática, é possível contribuir "de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes, mas, pelo contrário, competentes, críticos e confiantes" (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.15). Para este efeito, o professor deve proporcionar atividades significativas que mobilizem os seus conhecimentos prévios e potenciem a construção ativa de novos conhecimentos (NCTM, 2007, Serrazina, 2007).

Nesta linha de pensamento, os professores motivadores demonstram entusiasmo, utilizam muitos métodos de apoio à motivação e à aprendizagem, atribuem tarefas cognitivamente exigentes e têm o cuidado de monitorizar e verificar se os alunos compreendem os conteúdos (Arends, 2008). Com efeito, sabendo que a motivação "é um fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral" (Veríssimo, 2013, p.74), procurou-se recorrer a diferentes recursos e atividades para motivar os alunos para a aprendizagem.

Numa primeira semana, com o tema "Experienciar a Matemática através das obras artísticas", as atividades dinamizadas foram muito motivadoras para o grupo, tanto pela especificidade de cada uma e da motivação inerente, como pela boa articulação de saberes, potenciadora de bons momentos de ensino e aprendizagem. Efetivamente, a relação da atividade com as obras de arte de Kandinsky, que transportam a matemática para os seus quadros, sensibilizam

os alunos para a arte, aspeto fundamental a considerar, uma vez que nos dias de hoje esta forma de arte é muito desvalorizada (Stern, 1974).

Inicialmente, como motivação, os alunos realizaram um "Ditado geométrico", em grande grupo, no "GeoGebra", recorrendo a linguagem matemática, com a finalidade de rever os conteúdos abordados na aula anterior e ativar os conhecimentos prévios, pois como o NCTM (2007, p.21) reconhece, "a matemática faz mais sentido (…) se os alunos relacionarem o conhecimento novo com o conhecimento prévio". De seguida, na atividade "Kandinsky e as retas concorrentes", observaram e analisaram uma das obras de Kandinsky, de modo a identificarem retas concorrentes (perpendiculares e oblíquas). Neste seguimento, foram distribuídos alguns componentes dessa obra a cada par de alunos, bem como um guião de tarefas que seguiram de forma a completar a atividade proposta. No final do dia, a formanda considera importante salientar a atividade desenvolvida com o par pedagógico, "Decompor para compor!", onde foram apresentadas e decompostas em diferentes elementos, quatro obras de arte (Kandinsky, Mondrian, Klee e Malevich), para depois cada aluno realizar uma nova composição, recorrendo a esses mesmos elementos, através da sua colagem criativa. No final, os alunos apresentaram as suas produções. Nesta atividade, as mestrandas tiveram presentes que a criança pode ser criadora de uma riqueza extraordinária (Porcher, 1982) e que a educação artística "engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte" (Eça, 2010, p.138). Consequentemente, atividades desta índole podem "contribuir para desbloquear o processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão" (Rodrigues, 2002, p.210).

No decorrer da PPS, numa atividade desenvolvida sobre a temática do *Halloween* na área da matemática, a formanda realizou a leitura expressiva da história "A Bruxa Henriqueta", criada pela mesma, que engloba desafios de cálculo mental, resolvidos à medida que eram propostos pela personagem principal e que permitiram explorar e registar, em grande grupo, algumas estratégias de cálculo. De seguida, de forma individual, realizaram a ficha de

trabalho “Muros enfeitiçados”, com alguns desafios de cálculo mental presentes em muros numéricos. Esta atividade assume-se como importante porque, como afirma Fernandes (2006, p.4), é essencial que “os estudantes, desde cedo, aprendam a criar as suas próprias estratégias de cálculo”, de modo que é necessário incluir o cálculo mental no quotidiano dos alunos, de modo a compreenderem a relação entre os números e o raciocínio matemático, atribuindo significado à sua aprendizagem (Caraça, 2000).

Mencionando uma última PPS, no âmbito da leitura e exploração do excerto “Vamos a votos!” de José Jorge Letria, a mestranda desenvolveu um conjunto de atividades que integraram e articularam a matemática, mais propriamente os ângulos, com outras áreas, como português, TIC e educação para a cidadania. Neste âmbito, importa afirmar que a primeira atividade, sendo de motivação e ativação dos conhecimentos prévios e permitindo, através do futebol, interligar a matemática com vida cotidiana das crianças, evidencia que “os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conteúdos às aprendizagens anteriores e à realidade concreta em que se inserem” (Estanqueiro, 2010, p.34). Assim, com a dinamização do jogo “Ângulos Humanos”, as crianças realizaram exercícios com os braços e pernas e registaram algumas posições no quadro, de modo a explorar os ângulos formados. Deste modo, o jogo apresentou-se como um recurso didático capaz de promover um ensino e aprendizagem mais dinâmico e possibilitar abordar a matemática de uma forma atrativa e desafiadora e permitir que o aluno construa o conhecimento ao “vivenciar situações, estabelecer conexões, perceber sentidos e construir significados” (Selva & Camargo, 2009, p.2). Depois, com o intuito de registar os conhecimentos prévios e compará-los com os adquiridos e consolidados, preencheram um registo.

Seguidamente, na atividade “Os ângulos ditam as regras do jogo!”, exploraram um guião de tarefas, recorrendo à ferramenta *GeoGebra* para a sua correção e a análise de alguns conceitos inerentes, sendo apresentado um cartaz informativo sobre os ângulos. O *Geogebra* é um software que permite ao aluno resolver uma situação de diferentes formas, na escola e em casa,

identificando propriedades, conjeturando e justificando o seu raciocínio, sendo que, para tal, o papel do professor foi fundamental na elaboração de situações experimentais construtivas e que fomentem momentos de reflexão (Araújo & Nóbriga, 2010). Neste sentido, os alunos seguiram as orientações do treinador e delinearam as jogadas dos seus jogadores, resultando numa oportunidade de estudar matematicamente algumas situações de jogo, mais precisamente, de ângulos que se formam. Com efeito, observou-se que os alunos revelaram particular interesse e motivação em realizar esta atividade, sendo possível afirmar que se verificou uma verdadeira construção ativa do conhecimento relativamente a este conteúdo. No final, na atividade "Os ângulos também se atrasam…" exploraram os ângulos formados no relógio do treinador. Assim, tendo em conta que os jogadores também se atrasam, através do *GeoGebra* e de uma folha de registo para os alunos preencherem com conhecimentos construídos sobre o tema, foi possível resolverem desafios matemáticos que envolviam a questão de saber utilizar corretamente o relógio e identificarem e compararem diferentes ângulos. Reforça-se também esta transversalidade com as TIC como um canal de inclusão que promove momentos de formação e de cidadania nos alunos (Flores et al, 2015). Neste sentido, considerando o mundo digital em que vivemos e a evolução dos recursos, verificou-se a importância de potenciar o contacto com ferramentas tecnológicas, correspondendo, assim, às exigências da sociedade atual e à necessidade de formar cidadãos competentes (Pinto, 2002). Em suma, as TIC possibilitaram "recorrer a metodologias motivadoras e flexíveis, onde se integrem diferentes recursos didáticos, conteúdos dinâmicos e interativos" (Goulão, 2012, p.18), recursos esses que podem transformam as práticas educativas, potenciando o desenvolvimento integral dos alunos.

Terminada a descrição e análise das atividades realizadas na EPE e no 1.º CEB, seguir-se-á a metarreflexão, na qual a mestranda irá refletir, criticamente, sobre o seu percurso formativo.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão, caracterizada como uma reflexão sobre a reflexão produzida ao longo do processo, tem como fundamento analisar o percurso de formação profissional, através duma viagem pelas perspetivas que a futura docente foi construindo sobre educação. Assim, estas reflexões crítico-reflexivas aqui apresentadas, de cariz marcadamente pessoal, traduzem-se num exercício obrigatório para a tomada de consciência do processo de desenvolvimento experienciado ou, por outras palavras, das aprendizagens realizadas e das dificuldades superadas, que resultaram no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Ademais, importa salientar a visão construída pela mestranda sobre a sequencialidade educativa, as similitudes e especificidades de cada nível de educação, bem como a sua perspetiva pessoal no que concerne à transição entre a EPE e o 1.º CEB.

Nesta linha de pensamento, a mestranda realça a sua formação inicial enquanto impulsionadora do desenvolvimento de competências profissionais, em constante evolução. Consequentemente, importa evidenciar o contributo da metodologia de investigação-ação, transversal aos momentos de PPS na EPE e no 1.º CEB, que se encontra explicitada nos capítulos anteriores e representa uma componente basilar para a formação da mestranda nas duas valências. Esta metodologia caracteriza-se pelo envolvimento ativo do investigador e pelas suas etapas – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – que constituíram a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma formação inicial construtiva e significativa (Silva, 1996). Deste modo, através de uma problematização de teorias e práticas, a mestranda aperfeiçoou as suas competências relativas a cada uma destas etapas, compreendendo como estas se avultam e se desenvolvem em cada nível educativo.

Efetivamente, remetendo para as etapas mencionadas, ao longo da PPS, a mestranda tomou consciência da necessidade de observar a realidade

educativa e recolher informações pertinentes, com o intuito de (re)construir uma conduta pedagógica adequada às características das crianças. Deste modo, verificou-se uma melhoria gradual no modo como se estabeleceu uma relação entre os factos observados e as ações futuras, com vista a melhorar a sua PPS e promover um desenvolvimento harmonioso na criança.

Neste seguimento, verifica-se que a etapa de observação é imprescindível para a consecução eficaz da planificação. Por sua vez, esta deve ser de caráter flexível e em conformidade com a individualidade de cada criança e do grupo, por forma a delinear um percurso de atividades educativas construtivo e significativo. No seu percurso de PPS, por vezes, a mestranda deparou-se com dificuldades em corresponder às suas necessidades e interesses, mobilizar estratégias para uma pedagogia diferenciada e, simultaneamente, atender aos objetivos delineados pela equipa educativa e pelos documentos orientadores. Contudo, esta foi sendo, paulatinamente, ultrapassada, através de um maior conhecimento das particularidades de cada criança e de uma planificação com estratégias pedagógicas construtivas, significativas e motivadoras, procurando um equilíbrio entre esses objetivos, as necessidades e os interesses.

Seguindo esta perspetiva cíclica da metodologia de investigação-ação, as competências desenvolvidas nas etapas de observação e planificação possibilitaram a conceção da ação pedagógica, etapa na qual a mestranda sentiu uma maior evolução. Acresce que, a formanda iniciou a PPS no 1.º CEB com um maior amadurecimento e sentimento de autoconfiança, decorrente das experiências da ação no contexto de EPE. Assim, a mestranda desenvolveu múltiplas competências, em particular relacionadas com a gestão do tempo e com a gestão do grupo. Relativamente à primeira dificuldade, esta prendeu-se com uma previsão inadequada do tempo das atividades, visto que, no início da PPS em cada contexto, a formanda não apresentava um conhecimento rigoroso sobre o grupo e os ritmos de aprendizagem de cada criança. No entanto, esta foi ultrapassada através duma redução do número de atividades por planificação e do alargamento do tempo proposto para cada atividade. Por sua vez, no que concerne à segunda dificuldade, a mestranda procurou adotar uma

pedagogia diferenciadora, assim como diferentes estratégias e recursos para motivar as crianças e proporcionar momentos de aprendizagem construtivos e significativos, no qual esta desempenha um papel ativo.

Tendo por base o mencionado anteriormente, uma das suas componentes indispensáveis da PPS é a formação numa perspetiva reflexiva (Sá-Chaves, 2000), na medida em que, mais do que a experiência em contexto, é essencial refletir sobre, na e para a ação, através de uma reflexão indagadora e crítica sobre a prática (Alarcão, 1996b), procurando mobilizar referentes teóricos e legais. Apenas problematizando as diversas situações incertas e únicas, presentes na prática, é possível construir estratégias adequadas ao contexto e, ainda, compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Aprender a refletir sobre a teoria, sobre a prática, sobre si própria e sobre a profissão conduziu ao desenvolvimento de diversas competências, que permitem alcançar respostas adequadas aos desafios que a sociedade impõe (Hargreaves, 1998); à construção sobre o conceito de educação da mestranda e, ainda, à edificação da sua identidade profissional e pessoal. De salientar que, segundo a experiência e ponto de vista da mestranda, refletir permite alcançar um desenvolvimento global de competências associadas às diversas etapas da metodologia de investigação-ação.

Similarmente, importa referir uma última etapa da investigação-ação, a avaliação, predominante em ambos os níveis educativos, mas distinta. De facto, na EPE predomina a avaliação formativa, visto que a essência deste nível educativo é valorizar o contributo ativo das crianças e não o produto final, mas sim o processo de ensino e aprendizagem. Contrariamente, no 1.º CEB é vigente a avaliação sumativa, pois esta valência é orientada por programas e metas curriculares prescritivas que constituem um obstáculo para a prática do professor. No entanto, a mestranda procurou, em ambos os níveis, escutar a voz das crianças e realizar uma avaliação formativa das suas aprendizagens.

Tendo em conta os pressupostos referidos previamente, como refere Alarcão (1996a), a prática pedagógica configura-se como um espaço de experimentação, construção de saberes e reflexão, bem como de intervenção

educativa. Neste sentido, o seu objetivo não é antecipar os obstáculos, mas sim desenvolver ferramentas pessoais que permitam ultrapassar as dificuldades, refletir e aprender com elas. Assim, no decorrer da PPS, a mestranda procurou sempre respostas às diversas questões e obstáculos emergentes do estágio profissionalizante e desenvolveu novas técnicas e saberes, adequados ao contexto educativo, ao grupo de crianças e a cada uma em particular.

Neste âmbito, após uma análise e reflexão sobre o seu percurso, como é evidenciado pela descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas no capítulo III, a mestranda compreendeu a importância da adoção de diferentes metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a relevância de utilizar recursos diversificados e inovadores. Ao mesmo tempo, é essencial desenvolver atividades articuladas entre si e dinâmicas (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993), detentoras duma sequencialidade lógica, proporcionando às crianças verdadeiros momentos de exploração e de aprendizagem significativos. Deste modo, tornou-se possível o desenvolvimento e a concretização de práticas educativas desafiantes, inovadoras e motivadoras para os grupos de crianças, através de integração dos conhecimentos prévios, das experiências, dos interesses e das necessidades de cada criança, ou seja, respeitando a individualidade de cada uma das crianças e potenciando o seu desenvolvimento holístico, como defende o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto.

No que concerne a prática pedagógica, importa referir que o contexto onde esta é desenvolvida pode condicionar a ação educativa dos profissionais da educação, tendo em conta as exigências atuais. Por consequência, exige um maior esforço para superar os obstáculos emergentes e tentar alcançar o despoletar de uma prática subjacente nos seus ideais sobre a educação e em conformidade com as necessidades e interesses dos grupos. Em suma, na opinião da futura docente, superar os diversos desafios é a chave para derrubar práticas rotineiras e acríticas, próprias de um paradigma tradicionalista e caminhar rumo a práticas concordantes com o paradigma socio construtivista.

Nesta linha de pensamento, é imprescindível deixar uma marca positiva na vida destas crianças, ou seja, contribuir para o desenvolvimento integral das

mesmas, uma vez que se os professores "lançarem boas sementes, a sociedade colherá bons frutos" (Estanqueiro, 2010, p.99). Deste modo, revelou-se como fundamental incentivar a construção própria e partilhada do conhecimento, de modo a perspetivar o processo de ensino e aprendizagem indo ao encontro das perspetivas construtivista e socio construtivista do conhecimento (Boiko & Zamberlan, 2001, Solé & Coll, 1999). Com efeito, no decorrer da PPS a criança foi percecionada como participante ativa no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), como evidenciado nas atividades dinamizadas e estratégias utilizadas e descritas no capítulo III.

Um aspeto transversal ao que foi referido e crucial para o desenvolvimento de práticas profissionais cada vez mais conscientes e eficazes, centra-se na aprendizagem cooperativa, num sentido de consciencializar para a abertura da profissão e para o seu enriquecimento através do contributo de todos os intervenientes (Buckleitner, Freeman, & Greene, 1996). A prática pedagógica desenvolvida em parcerias, isto é, em díades de formação, possibilitou um clima de cooperação e entreajuda, assim como de confronto de pontos de vista, teorias e experiências, elementos potenciadores do desenvolvimento de competências sociais e profissionais capazes de ultrapassar obstáculos da atividade profissional (Roldão, 2007). Acresce que a díade de formação, aliada à tríade de formação (Ribeiro, 2011), tornou-se um espaço dedicado à reflexão e constituiu um aspeto predominante no desenvolvimento da práxis pedagógica da formanda. Contudo, como a educação deve ser encarada como uma teia relacional entre indivíduos, este espaço que não se fechou em si mesmo, concedendo oportunidades para a participação de outros intervenientes, nomeadamente educadores de infância e professores cooperantes, outros pares pedagógicos, as crianças dos diferentes contextos, as suas famílias, a comunidade e, ainda, os supervisores institucionais.

Consequentemente, fruto das duas grandes forças da ação, o trabalho colaborativo e a reflexão, emerge como fonte de formação (Alarcão, 1996a) o desenvolvimento de um saber-fazer, teórico e prático, assim como um autodesenvolvimento epistemológico, profissional e pessoal, assente na

construção da sua própria autonomia e na superação das dificuldades emergentes na PPS. Deste modo, como afirmam Alarcão & Tavares (2003, p.43), "o professor [educador] (…) é um ser ainda em desenvolvimento como um futuro de possibilidades e um passado de experiências".

Uma das grandes aprendizagens conquistadas prende-se com o conceito pessoal da mestranda sobre o que é ser educador/professor. Alarcão (1996a) alude para a necessidade dos professores encontrarem o sentido da sua profissão, com vista a descobrirem-se a eles próprios enquanto profissionais, pois só assim é possível reconhecer as suas potencialidades e limitações, bem como compreender que os profissionais da educação são detentores de uma profissionalidade específica e de características próprias (Perrenoud, 2000). Como resultado dessa interação e do processo de reflexão, ocorreu uma significativa alteração na sua visão pessoal sobre o que é a educação, o ensino, a aprendizagem, educador, professor, criança e aluno.

Na visão da mestranda, o educador/professor afigura-se como um ser em metamorfose que, através das suas experiências e reflexões, vai construindo o seu conhecimento e construindo a sua identidade profissional, mas sem dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social, dado que esta é construída em interação com os demais atores sociais, sempre numa perspetiva holística. Neste processo, é crucial ter presente que não existe uma resposta única e simples, um único perfil de bom professor, mas boas práticas educativas que, na sua maioria, refletem os ideias do docente sobre a educação. Além disso, o profissional da educação é um ser global, que deve promover um conjunto de atividades construtivas, significativas, motivadoras, inovadoras, integradas e integradoras, sendo, simultaneamente, sensível às individualidades das crianças e complementar à esfera familiar; resumindo, numa palavra, ser educador/professor é educar o futuro da sociedade.

Neste sentido, salienta-se também a pertinência do mestrado de duplo perfil, uma vez que abre caminho para uma prática educativa contínua e articulada já que é possível fomentar uma transição harmoniosa da criança nos diferentes níveis. Assim, um profissional de perfil duplo conhece as

características das duas etapas do sistema educativo português e detém uma oportunidade incomparável de compreensão holística do desenvolvimento da criança.

Considerando os pressupostos mencionados anteriormente, afigura-se como crucial que o futuro docente encare o seu percurso como uma porta aberta a novas abordagens e aprendizagens neste mundo em constante mudança, compreendendo que este processo não termina com o Relatório de Estágio. Na verdade, no terreno tem a oportunidade de compreender que a aprendizagem de um professor nunca termina (Alonso & Roldão, 2005) e que este processo supõe troca de experiências, aprendizagens e interações sociais (Moita, 2000). Assim, segundo o DL n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, o docente deve apostar numa formação contínua, importante para sua a formação profissional, pessoal e social. Neste sentido, segundo Nóvoa (2000, p.17), cada pessoa apropria-se do sentido da sua história pessoal e profissional, pois neste processo identitário "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal".

Em conclusão, a futura docente termina este Relatório de Estágio com um sentimento de orgulho por terminar este ciclo de estudos consciente de que abraçou todos os desafios e absorveu todas as experiências e aprendizagens proporcionadas pela PPS, que irão perdurar, mas também amadurecer ao longo da vida. Assim, depois deste estágio de formação profissional, é extremamente gratificante ter a oportunidade de enveredar por um trajeto profissional que assume uma responsabilidade acrescida na formação de todos os cidadãos que, como referido, são o futuro da sociedade deste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à Entrada da Escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas, 60*, 33-52.

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica.* Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Acedido a 5 de março de 2016 e disponível em http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/matematicacompetencias.pdf

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa.* Rio Tinto: Edições ASA.

Alarcão, I. (1996a). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (julho/dezembro de 1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, 22*, 11-42.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. (2010). Prática Pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores, 1(3)*, 2-29.

Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão.* Coimbra: Edições Almedina.

Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita. *Análise Psicológica, XXII*, 139-154.

Amaral, M. (2011). Os "portfólios reflexivos" e a autonomização dos seus autores. Pedagogia para a autonomia, In *Actas do Congresso Ibérico para a Autonomia,* 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp. 379-387). Braga: Universidade do Minho CIEd.

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias.* Lisboa: Texto Editora.

Araújo, L., & Nóbriga, J. C. (2010). *Aprendendo matemática com o geogebra.* São Paulo: Editora Exato.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar.* Coimbra: McGraw - Hill Portugal.

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem.* Acedido a 22 de janeiro de 2016 e disponível em http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf

Baptista, M., & Sanches, M. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo - Formação de Professores (1.º Ciclo do EB) e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspectivas Futuras* (pp. 1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual.* Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.

Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação.* Porto: Porto Editora.

Barth, B.-M. (1996). *O saber em construção .* Lisboa: Instituto Piaget.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação.* Lisboa: Gradiva.

Bento, M., & Lencastre, J. (2014). Utilização de recursos multimédia na educação: inovação ou tradição? *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study* (pp. 1032-1045). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho.

Bernanardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

Boiko, V., & Zamberlan, M. (jan./jun. de 2001). Perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, *6(1)*, 51-58.

Bruner, J. (1998). *O processo da educação.* Lisboa: Edições 70.

Buckleitner, W., Freeman, B. L., & Greene, E. (1996). Ensino em equipa: trabalhar em conjunto é trabalhar melhor. In N. A. Brickman, & L. S. Taylor, (Orgs.). *Aprendizagem Activa* (pp. 189-194). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. S. Horta (Orgs.), *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 11-15). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, *(24),* 7-34.

Calado, S., & Neves, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, *(25),* 53-93.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Caraça, B. (2000). *Conceitos fundamentais da Matemática.* Lisboa: Gradiva.

Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, *9(27)*, 186-206.

Cascalho, J., Oliveira, D., & Teixeira, R. (dezembro de 2013). Atividades lúdico-manipulativas no jardim de infância: estratégias promotoras de uma aprendizagem ativa e integrada. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 21-33. Acedido a 15 de março de 2016 de https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2510/1/Cascalho_Manipulativas_21_33%281_2013%29-1.pdf

Castells, M. (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à política. Em M. Castells, & G. Cardoso, *A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 17-30). Lisboa: Centro Cultural de Belém.

Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do Meio Físico e Social.* Porto: Areal Editores.

Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar* (Vol. V. 2). Porto Alegre: Artmed.

Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender - O ensino e a aprendizagem da leitura.* Porto Alegre : Artmed.

Costa, A. R., Silva, S. M., & Fernandes, F. B. (2015). O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: Do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade & Culturas, (44)*, 67-85.

Costa, R. & Cunha, A. (maio de 2007). Jogo e Educação: representações e práticas dos professores do 1º ciclo. Repositorium da Universidade do Minho. Acedido a 15 de março de 2016 de http://hdl.handle.net/1822/21282

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., GeremeK, B., & Gorham, W. (2005). *Educação - um tesouro a descobrir.* Porto: Edições ASA.

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.* Porto Alegre: ARTMED.

Dias, C., & Neves, I. (dezembro de 2012). A importância de contar histórias. *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas*, pp. 37-41.

Diogo, A., & Carvalho, A. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.

Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos.* Porto: Edições ASA.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada.* Porto: Porto Editora.

Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história.* Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks.* National Research Council Canada.

Duque, I., Pinho, L., & Carvalho, P. (2013). Educação e Formação Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação. *EXEDRA*, *(7),* 94-106.

Eça, T. T. (2010). A Educação Artística e as Prioridade do Início do Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 127-146.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs). *As cem linguagens da criança: abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 21-36). Porto Alegre: Artmed.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Obserção de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica - Disciplina e Indisciplina na aula.* Porto: Porto Editora.

Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores.* Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental.* Porto: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender.* Porto: Edições Afrontamento.

Fialho, I. (2007). A ciência experimental no jardim-de-infância. *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância. CIANEI 2.º Encontro Internacional de aprendizagem na educação de infância.* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez. & D. Gonçalves. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 21 de janeiro de 2016 e disponível http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, (5), 5*-12.

Folque, M. (2012). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola.* Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática.* Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (28ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire-Ribeiro, I. (2008). A cidadania como a nova prioridade da educação. *Egitânia Sciencia, (3)*, 33-46.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, D., & Azevedo, C. (2006). O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças. Acedido a 22 de dezembro de 2014, de Repositório Institucional da ESEPF: http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/58

Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "Se diferencio a Pedagogia e o Currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". *IX Colóquio sobre questões curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 2062-2073). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática.* Porto: Porto Editora.

Goulão, F. (2012). Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In J. Moreira, & A. Monteiro (Org.), *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 15-30). Porto: Porto Editora.

Guedes, T. (1997). *Composição - Oh, não! : Desafio e Prazer nos Vários Tipos de Escrita.* Lisboa: Caminho.

Guimarães, G. (2013). Estatística nos anos iniciais de escolarização. In K. Smole, & C. Muniz, *A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental* (pp. 115-135). São Paulo: Penso.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança.* Lisboa: McGraw-Hill.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos.* Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1984). *A criança em acção.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo: Um Quadro Teórico.* Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Pioneira.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto: aprender por projectos centrados em problemas.* Porto: Edições Afrontamento.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lemos, A., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Portugal, G., Góis, S., . . . Vasconcelos, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso.* Lisboa: Ministério da Educação.

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. F. J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Edições Almedina.

Lourenço, A. & Paiva, M. (10 de abril de 2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição, 15 (2)*, 132-141. Acedido a 16 de fevereiro de 2016 de http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf

Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas.* Porto: Edições ASA.

Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola.* Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (1992). A formação de professores: Centro de atenção e pedra de toque. Em *Os professores e a sua formação*.

Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor.* Lisboa: Editorial Presença.

Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *(1)*, 63-77.

Martins, I. P., Veiga, M. , Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Actividades dos 3 aos 6.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, M., & Ponte, J. (2011). *Organização e Tratamento de Dados.* Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio: Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica [online], 22(1)*,

169-174. Acedido a 15 de março de 2016 de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312004000100015&script=sci_arttext

Mateus, M. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras.* Vila Real: UTAD.

Matos, J. C. (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo*, 37-43.

ME. (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o Futuro.* Lisboa: DES.

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática.* Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas.* Profedições.

Moita, M. (2000). Percursos de Formação e Trans-formação. In A. Nóvoa, M. Huberman, I. F. Goodson, M. L. Holly, M. C. Moita, J. A. Gonçalves, … (Org.) M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.) (2006). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas* (pp.61-86). Porto: Porto Editora

Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Actuais: Contributo para a Reflexão. In *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves, & J.-M. Ketele, *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.

Moura, M. O. (2007). A matemática na infância. In M. Migueis, & M. Azevedo (Org.), *Educação Matemática na Infância* (pp. 39-64). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Moura, Z. C. (2008). Nota à edição portuguesa. Em A. M. Sharp, & L. J. Splitter, *Compreendo o Meu Mundo: Manual do Professor para o Hospital das Bonecas* (pp. 9-14). Lisboa: Dinalivro.

Nabuco, M. E. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender, 26*, 55-61.

NCTM. (1993). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar.* Virginia: Associação de Professores de Matemática.

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar.* Lisboa: Associação Professores Matemática (APM).

Nérici, I. (1985). *Educação e ensino.* São Paulo: IBRASA.

Niza, S. (2012). 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.

Not, L., & Bru, M. (1995). Noções de método, sistema e modelo em didáctica: referências para a organização da variabilidade das condições de aprendizagem. In A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 23-56). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, M. Huberman, I. F. Goodson, M. L. Holly, M. C. Moita, J. A. Gonçalves, ... M. Ben-Peretz (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Nunes, D. G., & Vilarinho, L. R. (2001). "Família possível" na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, *5(2),* 21-29.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação,* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-101). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimentos acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. M. Lino, S. H. Cruz, F. F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gâmboa, R. (2011). *O Trabalho por Projeto em Pedagogia-em-Participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. M. Lino, S. H. Cruz, F. F. Andrade, & A. Azevedo (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Osório, J. & Maia, J. (junho de 2012). Cria(r)tividade na matemática no dia a dia da educação pré-escolar. *Indagatio Didactica*, *4(1)*, 59-76.

Papalia, D. , Olds, S. , & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Patrício, M. F. (1995). A questão metodológica à luz da escola cultural. Em A. D. Carvalho, *Nobas Metodologias em Educação* (pp. 9-22). Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, D. C. (1995). Tecnologia educativa e formação de professores. In A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 57-100). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizage da produção de textos. *EXEDRA: Revista Científica*, *(2)*, 195-208.

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores.* Porto: Porto Editora.

Pereira, L., Cardoso, I., Silva, A. , Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., . . . Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita: 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.* Aveiro: UA Editora.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

Pinho, A. M., Cró, M. d., & Dias, M. d. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche . *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 109-125.

Pinto, L. C. (Maio de 2005). *Sobre educação não formal.* Obtido de Cadernos d'inducar: Acedido a 2 de fevereiro de 2016 de http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf

Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global.* Porto: Edições ASA.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência.* Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios? *Revista Iberoamericana de educación, (024)*, pp. 63-90.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

Pontes, V., & Alencar, D. (2012). O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica. In L. V. Dornelles, & N. F. (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 648-658). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. Acedido a 15 de março de 2016 de http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/

Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* (6ª ed.). Brasil: Summus Editorial.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner.* Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação De Bebés Em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar.* Porto: Porto Editora.

Precatado, M. A., Damião, M. H., & Nascimento, M. A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *43(1)*, 125-142.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo…Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira, *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedago.

Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-55). Areal Editores.

Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância* (2ª ed.). Lisboa: Edições ASA.

Rodrigues, M., & Vieira, R. (2009). *Trabalho experimental de ciências em contexto de jardim-de-infância – desenvolvimento de um Programa de Formação.* Acedido a 15 de março de 2016 de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4602/1/Texto_Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf

Roldão, M. (1995). As histórias em educação – Função mediática da narrativa. *Ensinus, (3)*, 25-28.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1º ciclo. Em *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência - Coadjuvação. Encontro de Reflexão* (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB.

Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida"* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá, A. J. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo* (2ª ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2004). Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. *Olhar de professor*, pp. 9-17.

Sandes, J. (2013). O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização. In K. S. Smole, & C. A. Muniz, *A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental* (pp. 67-87). São Paulo: Penso.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. estudo sobre a revisão cooperada de texto.* Porto: Porto Editora.

Santos, M. E. (1985). *Os Aprendizes de Pigmaleão.* Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Sarmento, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação, Sociedade e Culturas*, vol(n 13-32.

Sarmento, T. (1992). *As Práticas de Envolvimento de Pais em Jardim de Infância. Um estudo de caso*. Universidade do Minho.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais.* Porto: Porto Editora.

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed

Selva, K., & Camargo, M. (2009). O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. *X encontro Gaúcho de Educação Matemática.* Ijuí/RS.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Serrazina, M. L. (2007). Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. L. Serrazina (Org.), *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo* (pp. 7-18). Lisboa: Texto Editora.

Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (2008). *Compreendo o Meu Mundo: Manual do Professor para o Hospital das Bonecas*. Lisboa: Dinalivro.

Siemens, G. (2008). *Uma breve história da aprendizagem em rede.* Acedido a 6 de fevereiro de 2016, de http://pt.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede

Silva, A., Santos, S., & Freitas, A. (2007). *Educação Holística e Democracia: O encontro com a integralidade do ser.* Acedido a 16 de fevereiro de 2016 de https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/educacao.pdf

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção.* Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. Em T.

Sarmento, F. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Sobrino, J., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Valle, D., Merino, P., & Alonso, J. L. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo educar en la lectura* . Santander: Editorial Alfaguara.

Solé, I., & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 9-29). São Paulo: Editora Ática.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil.* Lisboa: Livros Horizonte.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade.* Porto : Porto Editora.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças.* Acedido a 16 de fevereiro de 2016 de http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Vasconcelos, M. A., Silva, M. C., Azevedo, C., & Ferreira, C. (2006). A escrita também se cultiva: o projecto “Plantar Histórias". Em *Cadernos de Estudo* (pp. 31-41). Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências.* Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Ministério da Educação e Ciência.

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. *Melhora a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 73-90.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem.* Lisboa: Stória Editores.

Wajskop, G. (fevereiro de 1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, *(92),* 62-69.

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holítica para o século XXI.* Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Circular nº 17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na educação Pré-escolar.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

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 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

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

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º38/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e 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. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997 – 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Português para o Ensino Básico.

Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho. Diário da República N.º 143/2013 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico.

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República n.º 118/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Organização do ano letivo.

Despacho Normativo n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Diário da República n.º 177/1996 – 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 setembro. Diário da República, n.º 185/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

Despacho Normativo n.º 7-A/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Distribuição do serviço aos docentes de quadro.

Despanho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República n.º 192/2012 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011.* Lisboa: INE.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de

27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.

ME/DEB. (2000). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.

ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo.* Mem Martins: Ministério da Educação.

M

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

junho | 2016