

Orientação

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo amor e apoio incondicionais e por tornarem este sonho possível.

Ao Miguel, por toda a força, paciência e compreensão. Por estar sempre presente e entender as minhas faltas e momentos de afastamento.

À minha amiga, parceira de todas as horas e par pedagógico, Susana, por todo o incentivo e por me ensinar o verdadeiro significado dos conceitos cooperação e trabalho em equipa. Pelos conselhos, desabafos, por todos os momentos menos bons e vitórias partilhadas.

Às minhas amigas, em especial à Ana Luísa, à Carina, à Elsa, à Luísa Ferreira e Luísa Silva, por toda a força e por acreditarem sempre em mim, mesmo quando deixei de acreditar. Por toda a cumplicidade e gratidão. Por me ouvirem e partilharem comigo as crises de nervosismo e insegurança.

Aos meninos do 2ºF e da sala Verde, por tornarem suportável ser a primeira a sair de casa e a última a chegar. Por todas as aprendizagens mútuas, pelo afeto, pelo carinho e por, sem saberem, me fazerem ter ainda mais a certeza de que é este o caminho que quero fazer para o resto da minha vida.

Às Educadoras cooperantes, professora Ana Quintas e educadora Isabel Pereira, por me apadrinharem. Pelo profissionalismo, por toda a inspiração, ajuda, força, entusiasmo e dedicação.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, aos docentes que me acompanharam neste caminho e, em especial, às orientadoras institucionais, professoras Susana Marques Sá e Margarida Marta, por me fazerem crescer, pelo acompanhamento, saber partilhado e disponibilidade dispensada.

A todos, um sincero obrigada, por me acompanharem nesta linda viagem e por me fazerem acreditar que os sonhos são possíveis e concretizáveis!

RESUMO

O relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e assume-se como um documento reflexivo que retrata o percurso desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

Todo este caminho de crescimento pessoal e profissional foi sustentado por um quadro teórico e legal que permitiu desenvolver uma prática assente em princípios-chave, os quais espelham a personalidade, os valores e as crenças da docente estagiária.

A metodologia de Investigação-Ação, enquanto estratégia de formação, surgiu, também, como um pilar, já que toda a prática pedagógica foi orientada por um processo dinâmico de observação, planificação, ação e reflexão que, concomitantemente, proporcionaram um conhecimento aprofundado dos contextos e dos referentes teóricos e, conseqüentemente, uma intervenção mais informada e consciente da ação educativa. Com efeito, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, tentou desenvolver-se uma prática enquadrada no paradigma socio construtivista, o qual, contrariamente ao paradigma transmissivo, valoriza a criança como construtora do seu próprio conhecimento.

Por permitir, assim, o desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades basilares ao exercício da função docente, a Prática Educativa Supervisionada assumiu um papel preponderante na construção da narrativa profissional da docente estagiária.

Palavras-chave: Educação; Prática Educativa Supervisionada; Investigação-ação; Paradigma socio construtivista.

ABSTRACT

The internship report emerges in the framework of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education Master's degree and acts as a reflexive document which reflects the path developed along the Supervised Educational Practice.

The whole path of personal and professional growing was sustained by a theoretical and legal frame that enabled developing a practice based on key principles, which reflects the personality, values and beliefs of the trainee teacher.

The investigation-action methodology, as a training strategy, emerged also as a support, since all the pedagogical practice was guided by a dynamic process of observation, planning, action and reflection that, simultaneously, provided an in-depth knowledge of the contexts and theoretical references and consequently a more informed and conscious intervention of the educational action. In fact, during the Supervised Educational Practice, a practice framed in the socio-constructivist paradigm was attempted to be developed, which contrarily to the paradigm of transmission, values the child as a builder of his/her own knowledge.

Therefore the Supervised Educational Practice assumed a main role in the construction of the professional account of the trainee teacher as it allowed the development of basic knowledge, skills and abilities to the practice of the teaching function.

Keywords: Education; Supervised Educational Practice; Investigation-action; socio-constructivist paradigm

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de anexos (Suporte digital)	xi
Lista de abreviações	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Enquadramento concetual sobre a educação	3
1.1 Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	11
1.2 Perfil e prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Apresentação do contexto de estágio	30
1.1. Ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	32
1.2. Ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
1.3. Similitudes e contrastes existentes entre os dois contextos	42
2. Metodologia de investigação	44
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Percurso vivido na Educação Pré-Escolar	49
2. Percurso vivido no 1º Ciclo do Ensino Básico	64
Reflexão final	79

Referências bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	98

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

- Anexo 1 – Grelhas de observação dos contextos
- Anexo 2 – Exemplo de grelhas de observação de avaliação formativa
- Anexo 3 – Modelos das planificações
- Anexo 4 – Exemplo de narrativas individuais
- Anexo 5 – Guiões de pré-observação
- Anexo 6 – Planificação da segunda semana de atividades na EPE
- Anexo 7 – Fotografia dos Fantoches *A Casa da Mosca Fosca* de Eva Mejuto
- Anexo 8 – Planificação da terceira semana de atividades na EPE
- Anexo 9 – Fotografia *brainstorming* “O que sabemos”
- Anexo 10 – Fotografia *brainstorming* “O que queremos saber”
- Anexo 11 – Fotografia das lupas binoculares
- Anexo 12 – Fotografias dos sacos para o transporte dos livros
- Anexo 13 – Fotografias de um dos momentos de diálogo sobre os livros
- Anexo 14 – Fotografias de um dos momentos de seleção dos livros
- Anexo 15 – Planificação da oitava semana de atividades na EPE
- Anexo 16 – Estrutura do *polisphone*
- Anexo 17 – Fotografias do momento de confeção da sopa
- Anexo 18 – Fotografias do momento de reprodução da confeção da sopa no espaço exterior
- Anexo 19 – Fotografias de momentos no espaço exterior
- Anexo 20 – Fotografias da atividade de Educação Física
- Anexo 21 – Fotografias da construção dos matraquilhos
- Anexo 22 – Fotografias da pintura dos rolos do jogo labirinto
- Anexo 23 – Fotografias das crianças a usufruir dos jogos
- Anexo 24 – Fotografia *brainstorming's* “O que temos” e “O que queremos ter”
- Anexo 25 – Fotografia de um exemplo de mapa concetual

- Anexo 26 – Fotografias da visita ao micro-ondas da cantina
- Anexo 27 – Fotografias do processo de construção do micro-ondas
- Anexo 28 – Fotografias do processo de construção do frigorífico
- Anexo 29 – Planificação da segunda semana de atividades no 1º CEB
- Anexo 30 – Fotografias do Jogo Sólidos no nosso dia-a-dia
- Anexo 31 – Fotografias de alguns dos sólidos construídos
- Anexo 32 – Planificação da quarta semana de atividades no 1º CEB
- Anexo 33 – Imagens de modos de transportes antigos e atuais
- Anexo 34 – Fotografia do dado gigante
- Anexo 35 – Fotografias de alguns dos transportes construídos
- Anexo 36 – Fotografia dos meios de comunicação antigos
- Anexo 37 – Fotografias dos meios de comunicação criados
- Anexo 38 – Apresentação *PowerPoint* “Como comunicam os surdos?”
- Anexo 39 – Jogo: Quem quer ser milionário?
- Anexo 40 – Planificação da quinta semana de atividades no 1º CEB
- Anexo 41 – Fotografias de algumas das maracas construídas
- Anexo 42 – Jogo dos sons
- Anexo 43 – Planificação da terceira semana de atividades no 1º CEB
- Anexo 44 – Fotografias de algumas das máscaras decoradas
- Anexo 45 – Fotografias da dramatização *História da carochinha* de Adolfo

Coelho

- Anexo 46 – Plano de aula de Expressão e Educação Físico-Motora
- Anexo 47 – Cronograma do Projeto “A saúde do nosso corpo”
- Anexo 48 – Fotografias da atividade experimental
- Anexo 49 – Dúvidas e questões da turma sobre a vacinação

LISTA DE ABREVIATÖES

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL. – Decreto-Lei

EPE – EducaçãO Pré-Escolar

IA – InvestigaçãO-AçãO

JI – Jardim-de-Infãncia

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a EducaçãO Pré-Escolar

PES – Prãtica Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de InformaçãO e ComunicaçãO

ZDP – Zona de Desenvolvimento Prãximo

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio que agora se apresenta surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que visa a habilitação de profissionais para a docência de um perfil duplo, nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Preâmbulo do Decreto-Lei (DL.) n.º 79/2014 de 14 de maio).

Assumindo-se a formação inicial como um momento basilar na socialização dos estagiários e na construção da sua autoimagem profissional (Ribeiro, 2000), a PES surge como eixo central. Esta é a fase de prática acompanhada, orientada e refletida (Formosinho, 2009), onde se mobilizam conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, “adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas” (Preâmbulo do DL. n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Neste âmbito, ressalve-se o contributo elementar que os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação (Ribeiro, 2016) adquiridos ao longo da licenciatura em Educação Básica e nos seminários integrados na PES assumiram neste processo. Destaque-se, do mesmo modo, o papel seminal da construção colaborativa dos saberes profissionais, enquanto promotor de uma postura crítica e reflexiva, de interajuda e de encorajamento em relação aos receios e desafios vivenciados e aos processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Este documento espelha, assim, todo o caminho desenvolvido pela docente estagiária ao longo da PES, orientado por um processo em espiral de observação, planificação, ação e reflexão (Carr & Kemmins, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2011).

O relatório encontra-se organizado em três capítulos estruturantes, importando, tornar explícitos, de seguida, os pressupostos que os orientam.

O capítulo I consiste no enquadramento teórico e legal e, como o próprio nome indica, corresponde à fundamentação teórica e ao enquadramento legal da Educação e da especificidade de cada nível de educação – EPE e 1º CEB. Realce-se que ambos se suportaram pelos valores e princípios da docente estagiária.

O capítulo II, por sua vez, é composto pela caracterização dos contextos de estágio onde se desenvolveu a prática educativa e pela metodologia de investigação adotada. Pelo papel relevante que assumiu ao longo deste percurso, enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente, a metodologia de Investigação-Ação (IA) irá ser refletida neste capítulo, fazendo-se um contraponto entre a sua teoria e a sua aplicação na prática.

O terceiro, e último, capítulo corresponde à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em ambos os níveis de educação. Neste capítulo, podem ver-se espelhados, uma vez que serviram de base para a dinamização das práticas, os quadros teóricos e legais bem como a caracterização dos contextos de estágio, explanados nos capítulos precedentes. Sublinhe-se, assim, que os diferentes capítulos, apesar de possuírem características específicas, inerentes a cada um, se interrelacionam, complementando-se, de acordo com uma sequência lógica e devidamente fundamentada.

Por fim, surge a reflexão final, onde a incidência sobre a ação ganha destaque. Nesta etapa, concretizar-se-á uma súmula de todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, bem como do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente estagiária. Será, ainda, destacada a visão e perspetiva pessoais da mesma sobre a sequencialidade educativa e sobre o processo de transição da EPE para o 1º CEB.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O capítulo I do presente relatório destina-se à fundamentação teórica e legal que serviu de suporte a toda a PES. Esta vai ao encontro da identidade pessoal da docente estagiária, daquilo que acredita e apadrinha, como base para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Enquanto processo de aprender a ensinar e de ensinar a aprender, a PES foi essencial para o desenvolvimento da sua formação e aprendizagem. Ressalve-se, porém, que se partilha da opinião de Arends (2008, p. 28), acreditando que “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos”.

Este capítulo divide-se em três pontos essenciais, sendo o primeiro comum à EPE e ao 1º CEB, já que nele é concretizado um enquadramento concetual sobre a educação. Seguidamente, enquanto contextos sequenciais, mas com especificidades próprias, realiza-se uma reflexão sobre o perfil e prática docente na EPE e, por último, sobre o perfil e prática docente no 1º CEB.

1. ENQUADRAMENTO CONCETUAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A estrutura atual do sistema escolar foi instituída pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º2) que, desde 14 de outubro de 1986, estabelece o quadro geral do sistema educativo, definido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º

46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, nº2). Este encontra-se organizado em três diferentes níveis: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. O primeiro destina-se às crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade e surge como um suplemento da ação educativa da família; o segundo, por sua vez, abrange os ensinos básico, secundário e superior, incorporando modalidades especiais e abrangendo atividades de ocupação de tempos livres (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Por fim, a educação extra-escolar possibilita o aumento de conhecimentos e/ou o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, “em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 26.º, nº2).

Foi, assim, através das transformações económicas e político-sociais do século XX e, sobretudo, após a publicação da LBSE, que no seu 2º artigo declara que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, que a democratização da educação escolar foi sendo, progressivamente, alcançável. Baseando-se em teorias de oportunidades de acesso, de uso e de sucesso equitativas, a escola transformou-se “(...) de um meio excepcional de educação de alguns para [uma] instituição educativa universal por onde todos devem passar (...)” (Machado & Cruz, 2014, p.175). Subjacente a esta ideia, as Nações Unidas, a 20 de novembro de 1989, adotam, por unanimidade, a Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), documento que declara um conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças onde, no seu 28º artigo, se reconhece o direito da criança à educação. No entanto, saliente-se que não é por estar estritamente declarado na própria LBSE português que a democratização e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares são garantidas, é essencial passar da doutrina à ação.

A “massificação do ensino teve como consequências a uniformização e padronização da organização pedagógica da escola” (Formosinho, 2013, p. 18), que configurou um modelo que permitisse a mesma educação a todos, julgando-se estar a assegurar o princípio da igualdade de oportunidades

educativas. Porém, precisamente o alargamento das oportunidades educativas a um número cada vez maior de crianças e, conseqüentemente, a integração de uma grande variedade de diferenças de aprendizagens e culturais impõem a pertinência e importância de se reverem as perspectivas sobre o significado de aprendizagem, bem como o modo de a promover (Arends, 2008). Enfatizando estes atributos, Gardner (2001) ressalva a existência de sete inteligências humanas – linguagem, lógico-matemática, representação espacial, pensamento musical, corporal-cinestésica, compreensão dos outros e compreensão de nós mesmos – que, naturalmente, podem estar presentes nas salas e que diferem nos seres humanos, sobretudo através do seu perfil (de inteligência) e da forma como são invocadas e combinadas, daí a complexidade do ato de educar.

Estas particularidades obrigam a escola a ampliar e a diversificar as suas funções e implicam ao Educador novos modos de ser e de atuar, que deverão passar “(...) por uma implicação ativa nos processos de inovação curricular e na configuração de estratégias de educação intercultural” (Leite, 2003, p. 18). Desta forma, existe a possibilidade de se assegurar o sucesso de todas as crianças, independentemente das suas características e diferenças individuais (Cadima, 1997).

Nesta linha, torna-se imprescindível compreender e refletir sobre a conceção de escola, bem como do papel do Educador hoje em dia. Atualmente, a escola deixou de se centrar somente na sala, estando intimamente relacionada com o exterior, com a comunidade local e global (Quadros-Flores & Escola, 2008). Corroborando esta ideia, Bronfenbrenner (1979, citado por Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016) destacou a atenção não só para os distintos níveis interativos do ambiente – micro-meso-exo-macrossistemas – como também para o facto de que esses ambientes influenciam e são influenciados pelo sujeito em desenvolvimento.

Por oferecer “meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o [presente] século [submete] a educação a uma dura obrigação” (Delors, Al-Mufti, Amagi,

Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Qero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, Nanzhao, 1998, p. 89). Acredita-se, neste sentido, que esta se deve organizar em torno de aprendizagens fundamentais, que serão, para cada indivíduo, os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (*Idem*). Estes apesar de se apresentarem como objetivos distintos, estão intimamente relacionados, sendo por isso suscetíveis de serem articulados. Por forma a enfrentar os desafios da sociedade atual, torna-se necessário reter novos objetivos à educação e alterar-se, naturalmente, a ideia que se tem da sua utilidade. Deve-se ultrapassar, assim, “(...) a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados, [passando-se] a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (*Idem*, p. 90). Desta forma, a importância do papel do Educador como agente de mudança torna-se basilar, sendo as responsabilidades deste cada vez maiores e mais complexas.

Confrontados com a grande concorrência da tecnologia atual que, conseqüentemente, conduziu à perda da instituição escolar como veículo único e privilegiado da transmissão do saber (Pombo, Guimarães & Levy, 1993), a escola e os docentes vêm-se defrontados com novas tarefas. Entre elas a de tornar a escola um local mais atrativo para as crianças e a de orientarem as mesmas para a aquisição de competências-chave para o mundo de amanhã (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Um mundo em que os domínios da informação e da tecnologia exigem cidadãos mais dinâmicos, inovadores, empreendedores, conectáveis, flexíveis e criativos (Quadros-Flores & Escola, 2008). Em relação a esta última competência, partilha-se da opinião de Duffy (2004) quando sublinha que não se sabe quais serão os desafios que as crianças irão defrontar, futuramente, mas sabe-se, com certeza, que para os ultrapassar terão de ser criativas. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fizeram, assim, através da diversificação geral dos materiais e recursos, parte integrante das atividades, auxiliando-se

na formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar e participar na complexa e dinâmica sociedade em que vivem (Alonso & Silva, 2005).

Neste âmbito, pede-se hoje aos Educadores que desenvolvam métodos de aprendizagem mais construtivos e socio construtivos, baseados na partilha e na cooperação, e que orientem as crianças a construírem, organizarem e gerirem o seu saber (Delors, et al., 1998, Santos, 2007, Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Assim, contrariamente ao modelo tradicional, em que as crianças eram vistas como recetoras passivas da informação que lhes era transmitida (Unesco, 2004), atualmente, torna-se imprescindível que estas participem ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem, que tenham e deem a sua opinião, desenvolvendo o seu espírito crítico. Todavia, já vários foram os pedagogos que, ao longo dos últimos anos - a título de exemplo, Dewey, Freinet, Malaguzzi, Freire, Niza - propuseram alternativas à pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007), tendo proporcionado um contributo basilar neste sentido.

Colocar as crianças em situação para que estas construam conhecimentos a propósito dos saberes codificados nos programas é, precisamente, segundo Jonnaert (2009), uma das funções dos docentes. A perspetiva construtivista é, desta forma, um dos paradigmas que tem vindo, gradualmente, a ganhar seguidores entre os profissionais das escolas atuais. Para os construtivistas, os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito tendo em conta não só as experiências que vive no meio que o rodeia como do que já viveu e, ainda, através das suas interações sociais (paradigma socio construtivista). Este constrói, assim, os seus conhecimentos através de uma atitude 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” (*Idem*, p. 108). Segundo Arends (2008), a partir desta perspetiva o currículo deixa de ser visto como um documento com informações importantes, passando a ser um conjunto de acontecimentos e atividades de aprendizagens através do qual crianças e Educadores negociam significados em conjunto.

Tendo em consideração os elementos acima mencionados, ser Educador no século XXI “requer uma atitude pessoal e profissional de tipo crítico-reflexivo que o leva a repensar e a reajustar o seu desempenho face às situações imprevisíveis e ambíguas da sua prática pedagógica” (Santos, 2007, p. 200), competindo-lhe realizar uma gestão curricular diferenciada. Desta forma, ao longo das práticas educativas tentou desenvolver-se estas atitudes, que serão fundamentais para a prática profissional futura.

De momento, importa refletir sobre o currículo, “(...) esse corpo de saberes tidos em conta em cada época como socialmente necessários à integração social e ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos (...)” (Roldão, 2005, p. 14). Atualmente, interpretar o currículo como um conjunto de textos normativos, definidos e desmultiplicados de forma semelhante, dada a diversidade e complexidade de situações e contextos, não é mais rentável, nem sequer exequível. Conceber a diversificação dos públicos escolares “como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem (...)” de todas as crianças (Roldão, 1999a, p. 18) torna-se imprescindível. A escola para todos não é conciliável com uma formação estritamente padronizada dos conteúdos e dos processos (Diogo & Vilar, 2000). O reconhecimento, respeito e revalorização do direito de todos a uma educação de qualidade (Leite, 2003) exige formações diversificadas que só um currículo flexível e diferenciado pode fornecer e que, como gestor do mesmo, só o Educador o poderá tornar significativo (Roldão, 1999c). Neste sentido, a função do docente deve passar por decidir o que considera melhor e mais adequado e porquê, por colocar em prática o seu parecer e verificar se resulta, avaliando e modificando o que não se adequa (Roldão, 1999a). Deste modo, o Educador torna-se autor do próprio currículo (Freitas, Vieira, Abrantes, Aido, Gargaté, Araújo, Barbeitos Domingues & Roldão, 2001).

Para além do currículo, existe ainda um conjunto de referências pertencentes à atividade docente. Entre eles destaque-se os decretos-lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto. O primeiro define o perfil

geral de desempenho profissional comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, onde são enunciados referenciais análogos à atividade docente de todos os níveis de ensino. Este perfil encontra-se organizado em quatro dimensões, intimamente relacionadas entre si, sendo elas a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Anexo do DL. n.º 240/2001 de 30 de agosto). Estas dimensões, que compõem o exercício da função docente, permitem-lhes “(...) agir e reagir de forma adequada perante as situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais (...)” (Alonso & Silva, 2005, p.51).

Por sua vez, o DL. n.º 241/2001 de 30 de agosto, define os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência. Anexado a este referencial surgem os anexos n.º 1 e 2 que esclarecem, respetivamente, os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, que serão discriminados nos pontos seguintes do presente capítulo. Saliente-se, porém, que estes dois referenciais foram basilares no decorrer da PES, tendo em conta o perfil duplo para o qual o Mestrado em questão habilita.

No seguimento desta ideia, acredita-se que este perfil aciona a sensibilidade e consciência de que as transições entre níveis de educação são momentos marcantes na vida social das crianças, dos pais e dos Educadores. Aquela que é hoje a criança em família, amanhã será a criança em creche e, em breve, a criança na EPE que, do mesmo modo, será, mais tarde, a criança do 1.º CEB (Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016).

A vida educacional é, assim, repleta de transições ecológicas horizontais e verticais (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), cujos desafios recaem, sobretudo, segundo Oliveira-Formosinho (2016), no apoio às crianças, aos pais e aos profissionais. Todavia, na LBSE não existe nenhuma referência à articulação elementar entre a creche, a EPE e o 1.º CEB. No que se refere à

articulação entre níveis, esta é aludida, como se pode comprovar no ponto 2 do seu 8.º artigo, somente entre os diferentes ciclos do ensino básico. É na Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), quando se assume a EPE como a primeira etapa da educação básica, que se realiza uma certa articulação com a etapa seguinte – 1º CEB (Serra, 2004). Sublinhe-se que não se pretende afirmar que a EPE exista como preparação para o 1º CEB, pois prepara para a vida. Acredita-se, no entanto, que existem questões metodológicas que podem ser concretizadas de modo a atenuar esta transição, tão importante no percurso educativo dos educandos.

Neste âmbito, são vários os constrangimentos intrínsecos a cada um dos níveis que dificultam a articulação entre ambos. A título de exemplo, sublinhe-se a gestão do espaço, do tempo e das relações. Isto porque se passa de um nível onde as salas são organizadas por áreas, para um lugar onde o espaço é consideravelmente mais reduzido, tendo em conta os quadros existentes bem como as mesas dispostas face aos mesmos. Transpõe-se, ainda, de um local onde são privilegiados os momentos de atividades lúdicas entre pares e as intervenções das crianças, para um outro onde prevalecem os momentos de exposição oral do docente e o trabalho individual. Acresce a notória descontinuidade relativamente às relações afetivas, pois na EPE as crianças estão expostas a um tipo de organização que estimula o estabelecimento de laços relacionais com os pares e com o educador, enquanto no 1º CEB ao beneficiar-se o trabalho individual, esses laços ficam comprometidos (*Idem*). Além disso, uma vez que as diferenças existentes entre estes dois níveis educativos são claras no que concerne aos objetivos e às metodologias específicas, a articulação curricular torna-se, igualmente, por forma a respeitar-se o “processo evolutivo natural da criança” (Dinello, 1987, citado por *Idem*, p. 76), uma necessidade.

Nesta linha de pensamento, apesar da EPE e do 1º CEB se corporizarem na prática como dois campos distintos, o segundo deveria ser, como preconiza a teoria, uma continuação do primeiro. Desta forma, torna-se basilar que o ensino básico valorize e se apoie nos conhecimentos e vivências que as

crianças possuem quando ingressam na escolaridade obrigatória (*Idem*, Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007) fazendo-se, assim, uma ponte que viabilize um crescimento apoiado “desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p. 76). Sendo evidente o longo caminho a percorrer neste sentido, partilha-se do parecer de Serra (*Idem*) quando afirma que a articulação curricular depende, sobretudo, da vontade e atuação dos profissionais envolvidos em ambas as valências. Subjacente a este parecer, Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 29) ressaltam a importância do trabalho em equipa dos profissionais de diferentes níveis que, “no estabelecimento educativo, estiveram ou irão estar encarregados da educação das mesmas crianças”, pois compete-lhes ter uma atitude proativa na procura da articulação entre as várias etapas do percurso educativo (Circular 17/DSDC/DEPEB/2007), tornando as transições entre a EPE e a escolaridade obrigatória mais facilitadas, diminuindo a ansiedade e os receios das crianças e das próprias famílias.

Terminada a ponderação geral sobre a educação e o papel do Educador hoje em dia, uma vez que ambos os níveis educativos – EPE e 1º CEB – apresentam características específicas, importa refletir, nos subcapítulos imediatos, sobre as particularidades de cada um.

1.1 Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar

No processo de educação ao longo da vida, a EPE é a primeira etapa da educação básica, apresentando-se como complementar da ação educativa da família, “com a qual deve estabelecer uma estreita relação” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Esta resposta educativa destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (*Idem*, artigo 3.º),

sendo a sua frequência universal para todas as crianças a partir do ano em que completem os 4 anos (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho).

São objetivos da EPE proporcionar o desenvolvimento pessoal e social da criança, estimulando o seu desenvolvimento global. Para além disso, pretende contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, sendo que se pensa que este objetivo, através da universalidade desta resposta educativa, tem vindo a ganhar relevância. Ora, cabe ao educador de infância, que pratica a atividade educativa durante 25 horas semanais, em regime de monodocência (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007), desenvolver estes objetivos basilares. É, assim, no anexo n.º 1 do DL. n.º 241/2001 de 30 de agosto que se encontra o seu perfil específico de desempenho profissional, o qual salienta que a formação do educador de infância capacita, igualmente, o desenvolvimento de funções educativas de crianças com idade inferior a 3 anos, ou seja, a educação em creche (até aos 2 anos). Porém, apesar da educação em creche ser um direito da criança (Lopes da Silva, et al. 2016), na LBSE e na Lei-Quadro da EPE não existe qualquer oferta educativa formal, pública ou privada nesta faixa etária, “com o fundamento de que compete às famílias a educação destas crianças num registo informal de socialização primária” (Afonso, 2008, p. 92).

Retomando o disposto no anexo n.º 1 do DL. n.º 241/2001 de 30 de agosto, cabe ao educador de infância criar e desenvolver o currículo, por meio da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, visando a construção de aprendizagens integradas. Para este efeito, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) exige-se que o educador reflita sobre as conceções e valores inerentes às finalidades da sua prática, atribuindo, deste modo, sentido à sua ação. Por forma a construir e gerir o currículo torna-se ainda necessário adquirir um conhecimento das crianças, do seu processo educativo anterior e do seu meio envolvente.

Como suporte do desenvolvimento curricular surge a organização do grupo, do espaço e do tempo, “dimensões interligadas da organização do

ambiente educativo” (*Idem*, p. 24). Importa, assim, que o educador reflita, planeie e avalie as oportunidades educativas que esse ambiente oferece às crianças (Circular n.º 4/ DGIDC/DSDC/2011, Lopes da Silva, et al., 2016)., adaptando-as aos interesses, necessidades e desenvolvimentos do grupo

Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), através da relação entre os seus intervenientes, o grupo constitui a base do processo educativo. No entanto, são vários os fatores que influenciam o seu modo de funcionamento, entre eles destaque-se as características das crianças e a diversidade de idades.

No que concerne ao primeiro fator, saliente-se que o grupo onde se realizou a PES se encontrava no estágio pré-operatório (2-7 anos), caracterizado, por Piaget, por ser o período em que as crianças desenvolvem o uso do pensamento simbólico, embora só o atinjam no estágio seguinte. Acresce-se a centração, a irreversibilidade e o egocentrismo, três outras características bastante peculiares deste período que, conjuntamente com as particularidades individuais de cada criança, se envolvem no modo de funcionamento do grupo. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Em relação ao segundo fator mencionado, Niza (2013) realça a relevância que uma constituição vertical dos grupos de crianças pode fornecer no desenvolvimento de valores culturais e cooperativos. Subjacente a esta ideia, Folque (2012, p. 53) destaca a ideia de que grupos de crianças com idades distintas enriquecem a aprendizagem social e cognitiva das mesmas, “criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha”. Este parecer vai, assim, ao encontro da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que Vygotsky (2009) realçou. Saliente-se que a ZDP é caracterizada como o nível que, com apoio adequado, a criança pode atingir mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real. Este apoio gera uma área potencial de processos de aprendizagem, ou seja, a ZDP, que, “em condições adequadas, pode promover neoformações e, por conseguinte, o desenvolvimento” (Oers, 2009, p. 15). De facto, o grupo

apresentava determinada heterogeneidade, sendo evidente, em alguns momentos, a interajuda e cooperação existente entre eles.

O espaço, por sua vez, surge como expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo (Lopes da Silva, et al., 2016). Para DeVries e Zan (1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 39), a organização de uma sala de atividades construtivista deve ter em consideração “as necessidades da criança ao nível físico, emocional e cognitivo”. Deve ainda permitir o envolvimento natural da mesma no que concerne às relações interpessoais, possibilitando a promoção da cooperação, da tomada de perspectiva e da resolução de conflitos.

Nesta linha, a sala de atividades onde se realizou a PES seguia a orientação construtivista proposta pelos modelos pedagógicos participativos, estando organizada por diferentes áreas que, no capítulo seguinte, serão detalhadas. De momento, saliente-se que este tipo de organização, no parecer de Oliveira-Formosinho (2013, p. 83), além de ser “uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas”. Acresça-se que uma sala organizada em diferentes áreas permite múltiplas e distintas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Porém, este tipo de sala não apresenta um modelo único nem uma organização fixa, sendo o “desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). Como exemplo desta flexibilização, a sala do grupo em questão já sofreu várias alterações desde o início do ano letivo, sobretudo a nível de reorganização das áreas e dos seus materiais.

O tempo educativo assume-se, igualmente, como um elemento essencial na vida do JI, uma vez que existe uma rotina pedagógica intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelo grupo (Lopes da Silva, et al., 2016). Segundo Barbosa (2006), as rotinas diárias na EPE surgem como modelos ou sugestões para a organização do tempo pedagógico, embora não devam ser teorizadas. Partilhando desta opinião, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b, p. 72) afirmam que, na EPE, o tempo pedagógico “organiza o dia e a semana

numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo”.

Em relação a esta característica, no decorrer da prática educativa, tentou desenvolver-se um tempo que, considerando-se as características, interesses e necessidades do grupo, possibilitasse, equilibradamente, diversos ritmos e tipos de atividades bem como diferentes oportunidades de aprendizagem. Um tempo harmoniosamente estruturado e flexível, onde existisse tempo para o brincar, “parte tão essencial do desenvolvimento e da aprendizagem social e intelectual” (Moyles, 2002). Efetivamente, acredita-se, valoriza-se e defende-se o brincar como atividade prazerosa e divertida, fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem integral das crianças. Testemunhando esta ideia, Froebel (1896, citado por Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 49), desde o século XIX, destacou a relevância do brincar, caracterizando-o como “as folhas germinais de toda a vida posterior”.

Num mundo em que o quotidiano de várias crianças se baseia em atividades extracurriculares, consideradas promotoras de sucesso, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), sublinham que se torna, efetivamente, urgente o resgate do brincar. Acresça-se, ainda, a sua íntima relação com o desenvolvimento da criatividade, pois, para Ribeiro (2002), o recuo atual da criatividade está, precisamente, associado ao retrocesso do brincar. Por isso, para recuperar a criatividade das crianças é condição necessária reintegrar o brincar nas suas vidas. Para além disso, estando a criatividade associada a qualquer um dos setores da vida dos indivíduos (Vygotsky, 2012) e dada a sua importância hoje em dia, como já sublinhado no primeiro subcapítulo, torna-se realmente fundamental recuperá-la e desenvolvê-la. No entanto, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p. 48) concluem que um entendimento básico das neurociências e escassos conhecimentos de pedagogia de infância levam, muitas vezes, a um currículo de educação de infância restringido a múltiplas atividades justapostas, “das quais não se percebe a intencionalidade e a

sequencialidade e que se sustentam numa ideia de acumulação das aprendizagens como aceleração das conexões neurais”.

Considerando esta realidade, a relevância do brincar e o seu direito, o educador deve contrariar a ideia de currículo anteriormente destacada, valorizando e persistindo num que inclua “o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho [e para] a imaginação, (...)” (*Idem*, p. 48). Estando bastante sensibilizada para a importância do brincar, ao longo da PES, como se apresenta no capítulo III, fez-se questão de reavivar este ofício da criança.

As relações e as interações que se desenvolvem entre os diferentes intervenientes do processo educativo tornam-se, também elas, imprescindíveis para o desenvolvimento desse processo. O desenvolvimento de relações afetivas, baseadas no acolhimento e respeito, promovem na criança um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e o mundo (Lopes da Silva, et al., 2016), daí a sua profunda importância. De facto, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), as experiências da criança com as pessoas que a rodeiam influenciam a maneira como esta se vê e a maneira como interage com as pessoas. É, também, através destas que as crianças criam a sua compreensão do mundo social. Do mesmo modo, as relações e interações, bem como as experiências que lhe são proporcionadas constituem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva, et al., 2016). Pela sua relevância nos processos de desenvolvimento pessoal, social, emocional e de aprendizagem da criança, as relações surgem na EPE como um elemento central.

No que concerne à relação entre educador e crianças, pensa-se que a mesma deve basear-se na atenção, respeito e escuta da criança. Relativamente a este último elemento, acredita-se que, como possuidora de uma voz própria, a criança deve ser tida em consideração, devendo o educador envolvê-la “num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 18). Salvaguardando e comprovando este parecer, na Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), nos

artigos 12.º e 13.º, são declarados os direitos à sua liberdade de expressão. Para além disso, escutar a criança torna-se imprescindível, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008a), na procura de conhecimento sobre a mesma.

Acredita-se também que a crescente consciência do papel das emoções na vida e aprendizagem das crianças deve conduzir, igualmente, a uma relação educador-criança baseada na saúde emocional desta última, por forma a que esta compreenda e lide com os seus sentimentos, dê nome às emoções e reconheça como elas afetam as outras pessoas (Brooker, 2010). Neste sentido, ao longo da PES tentou apoiar-se, dar voz e escuta à criança, fazendo-a sentir-se, mais do que valorizada, parte integrante do seu processo de desenvolvimento.

Na sequência do que foi referido anteriormente, a relação que o educador estabelece com as crianças e a forma como estimula a sua participação facilita as relações entre as próprias crianças, bem como a cooperação entre elas (Lopes da Silva, et al., 2016). Efetivamente, é papel do educador incentivar a cooperação entre as crianças, assegurando que todas se sintam valorizadas e incluídas no grupo (Anexo n.º I do DL. n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Como “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 28), as relações estabelecidas entre o Jardim-de-Infância (JI) e as famílias revelam-se, do mesmo modo, de uma grande importância. Nesta linha, a Declaração sobre a educação das crianças dos três aos oito anos (CoE, 1981, p. 3) decreta que deve ser realizado um esforço por parte do JI para conseguir a participação ativa dos familiares, favorecendo a participação destes “na defesa dos interesses da criança para criar o melhor ambiente para o desenvolvimento das suas possibilidades de aprendizagem”. Para além disso, ainda no presente documento, é declarado que o envolvimento dos familiares em experiências de aprendizagem das crianças pode, verdadeiramente, conceber a forma mais útil da sua participação.

Ponderando sobre os elementos que compõem o ambiente educativo, considera-se relevante refletir, igualmente, sobre alguns dos modelos

curriculares para a Educação de Infância - Pedagogia-em-Participação, High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna - pelas suas características singulares e, conseqüentemente, pela rutura evidente com a pedagogia transmissiva tradicional (Formosinho, 2013). Como futura profissional de educação, estes tornam-se modelos base essenciais, que devem ser estudados e refletidos.

Sendo assim, estes apresentam especificidades próprias, embora sobressaiam determinadas características comuns. Neste sentido, saliente-se que “os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). Guiada por estes elementos surge a diferenciação pedagógica, como estratégia que assume e valoriza a heterogeneidade e a diversidade (*Idem*). Outra das especificidades dos modelos pedagógicos participativos é a imagem da criança como um ser competente e ativo, “[construtor] de conhecimento, com competência para ter voz no processo de [ensino e de aprendizagem]” (Formosinho, 2013, p.19). Nestes modelos, os interesses da criança tornam-se a base e a motivação para o desenvolvimento e estruturação de novas experiências, sendo o seu envolvimento característica indispensável. Realce-se, porém, que para haver “envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), isto é, na ZDP (Vygotsky, 2009). Privilegia-se, assim, “a educação, como ação complexa e colaborativa, em que a intencionalidade dos vários atores transformam os interesses infantis em esforço reflexivo, em um processo colaborativo de aprendizagens mediante a ampliação de experiências” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p. 7).

Nesta linha, a Pedagogia-em-Participação suporta-se por uma organização participativa e democrática, sendo que esta última se assume simultaneamente como um fim e um meio, promovendo-se, deste modo, a igualdade e a inclusão que integram a sua missão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O Modelo Curricular High-Scope, por sua vez, baseia-se na aprendizagem pela ação, caracterizada como fundamental para um completo

desenvolvimento do potencial humano (Hohmann & Weikart, 1997). Esta abordagem destaca-se ainda pela preocupação ímpar com a construção da autonomia intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Em relação ao Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, saliente-se a relevância fornecida à “pedagogia das relações”, privilegiando-se o ouvir e o falar da criança, e a ênfase oferecida ao espaço, considerado o terceiro educador (Lino, 2013). Por seu turno, o Movimento da Escola Moderna baseia-se em pressupostos interativos de cooperação, interajuda e comunicação (Niza, 2013), estando, assim, intimamente relacionado com o paradigma socio construtivista (Jonnaert, 2009).

Neste quadro, ao longo da PES, tentou desenvolver-se uma pedagogia que espelhasse as características acima mencionadas, valorizando-se, dentro do possível, não só um modelo curricular, mas o que se considera que cada um tem de mais relevante e adequado ao grupo de crianças. Porém, talvez devido a uma formação académica, maioritariamente, baseada numa pedagogia transmissiva, desenvolver uma pedagogia participativa, na qual se acredita e valoriza, foi em determinados momentos algo bastante complexo.

Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins de infância ou pelos educadores, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) assume-se, segundo Gambôa (2011, p. 49), como uma metodologia “inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis [atualmente] para as crianças”. Esta metodologia é, assim, reconhecida como uma alternativa a práticas pedagógicas mais rotineiras e transmissivas (*Idem*), onde a criança é planificadora e “responsabilizada pelos resultados dos seus atos – dentro de certos limites” (Kilpatrick, 2007, p. 16). No seguimento desta ideia, traça-se um itinerário reflexivo, onde a investigação e os seus intervenientes são o centro da aprendizagem (Gambôa, 2011). Sendo assim, por permitir a mobilização de saberes em situações de aprendizagem ativas e significativas, a MTP “[desenvolve e estimula] os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”

(Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p. 8).

Tendo em conta o exposto, pela relevância evidente que os aspetos anteriormente referidos assumem para o desenvolvimento de práticas educativas construtivistas e socio construtivistas bem como para a contribuição de um ambiente educativo prazeroso e desafiante, estes tornaram-se os pilares de toda a PES destinada à EPE.

1.2 Perfil e prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º CEB corresponde à segunda etapa da educação básica, abrangendo crianças entre os 5, mas que completam o 6º aniversário ainda no ano em que ingressam, e os 10 anos de idade. Detém uma duração de 4 anos e apresenta um carácter universal, obrigatório, gratuito e globalizante. Neste ciclo, o ensino é da responsabilidade de um único professor, embora possa ser coadjuvado em áreas particularizadas (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

É objetivo do ensino básico, e, conseqüentemente, do 1º CEB, garantir uma formação geral comum a todos os portugueses, onde “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (*Idem*, artigo 7.º, alíneas a e b). É ao professor do 1º CEB, no contexto de uma escola inclusiva, que compete o desenvolvimento do respetivo currículo, mobilizando e incorporando os conhecimentos científicos das áreas que o suportam bem como as competências necessárias à aprendizagem das crianças (Anexo n.º 2 do DL. n.º 241/2001 de 30 de agosto).

É na matriz curricular do 1º CEB, DL. n.º 176/2014 de 12 de dezembro, que se encontra a carga horária semanal de cada uma das componentes do currículo, que constituem um total 22,5-25 horas semanais para o 1º e 2º anos e 24,5-27 horas para o 3º e 4º anos. Este somatório encontra-se

detalhadamente discriminado pelas diferentes áreas do currículo, onde o Português e a Matemática retêm, ambas, um mínimo de 7 horas semanais; ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-motoras estão, a cada uma, determinadas 3 horas; ao Apoio ao Estudo destina-se um mínimo de 1,5 horas; 1 hora reserva-se à Oferta Complementar; o Inglês, para o 3º e 4º anos, detém um mínimo de 2 horas semanais. No que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ao 1º e 2º anos destinam-se 5-7,5 horas, enquanto que para o 3º e 4º anos está reservada 3-5,5 horas semanais.

Refletindo sobre esta organização, destaca-se que a mesma comprova a desvalorização que se fornece às Expressões Artísticas e Físico-motoras, através das suas escassas 3 horas semanais. Todavia, mais crítico do que esta particularidade é que muitos dos professores deixaram de a explorar, remetendo esta responsabilidade para os professores das AEC. Só este ano, quando tiveram conhecimento de que esta área contemplaria as Provas de Aferição, é que a começaram a valorizar.

Retomando a estrutura da matriz curricular, sublinhe-se que a mesma apresenta, dentro das limitações inerentes, um carácter flexível. Com particular destaque, a professora titular da turma onde se realizou a PES, detinha um horário distinto do acima apresentado: ao Português e à Matemática destinava, a cada uma, 8 horas semanais e ao Estudo do Meio 3,5, ou seja, verificava-se um aumento de uma hora nas duas primeiras áreas e de meia hora na última. Porém, esta adaptação que poderia servir para diminuir as discrepâncias entre áreas, não aconteceu, pois, apesar de se ter acrescentado meia hora ao Estudo do Meio, aumentou-se, do mesmo modo, uma hora ao Português e à Matemática, evidenciando-se a supremacia destas. O mais eficiente talvez fosse ampliar as horas destinadas ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-motoras, conservando-se as sete horas mínimas para as áreas de Português e de Matemática, sendo que já apresentam uma maior carga semanal comparativamente às restantes.

Uma vez apresentada a matriz curricular, considera-se pertinente realizar uma reflexão sobre esta e a articulação curricular. Efetivamente, são várias as

tentativas de concretizar uma discreta e significativa articulação entre as diferentes áreas do saber. No entanto, a forma de apresentação desse documento fragmenta e hierarquiza, desde logo, as áreas curriculares que se encontram isoladamente divididas por horas, sendo evidente a aposta em determinadas componentes – Português e Matemática. Esta repartição influencia, inevitavelmente, as práticas dos profissionais, focando os seus olhares “(...) por um certo ângulo, [limitando] a visão do todo” (Roldão, 1999b, p. 46). Outra das particularidades que aumenta o enfoque nestas duas áreas é o facto de estas terem sido as únicas a sofrer revisões nos seus programas (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), sendo que os programas de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Departamento de Educação Básica, 2004) permanecem quase sem alterações desde 1989, data da sua primeira edição.

Acredita-se, assim, que a articulação curricular passa, antes de mais, pela reorganização das áreas curriculares e de todos os campos curriculares. Segundo Roldão (Roldão, 1999b, p. 47), para romper com esta lógica fragmentária instituída, que dificulta a formação dos cidadãos, torna-se imprescindível “estruturar a vida da instituição [escolar] e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo”.

Ressalve-se que a articulação curricular não é, claramente, a única solução para os problemas e desafios que hoje se colocam à instituição escolar. Todavia, é uma resposta significativa que, segundo Pombo, Guimarães e Levy (1993, p. 23), associada a outras “pode permitir à escola ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e contribuir para contrariar os efeitos perversos de fragmentação e especialização dos saberes na consciência (...)” das crianças. Em conformidade, existem, do mesmo modo, vantagens para a formação das crianças quando o currículo se desenvolve “de uma forma integrada, numa relação estreita entre as diversas áreas do saber, e não numa lógica monodisciplinar e desligadas das situações

reais” (Leite, 2003, p. 154). Partilhando-se do parecer dos autores de que é imprescindível ultrapassar a visão do conhecimento fragmentado, ao longo da PES, procurou-se uma articulação entre as diferentes áreas do saber, visível no capítulo seguinte.

Como já foi discriminado no subcapítulo geral, uma vez que a escola atual é norteada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, também a diferenciação pedagógica surge como um imperativo na prática letiva (Santos, 2009). O professor deve, deste modo, identificar o direito à diferença, considerando-a como um recurso e um fator enriquecedor, e não como um obstáculo para a sala de aula, apostando numa educação intercultural (Díaz-Aguado, 2000). Acredita-se, assim, que o reconhecimento de que cada criança é um ser único, com necessidades e interesses individuais, é o ponto de partida para se defender e concretizar a diferenciação pedagógica. De acordo com Tomlinson (2008, p. 10), a adoção desta medida admite que não se ensine todas as crianças como se fossem uma só, criando-se condições para um ensino individualizado, “(...) através da adoção de ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades das crianças”.

Diferenciar passa, portanto, por se tirar partido das diversidades para aprendizagens destinadas a toda a turma, fomentando e desenvolvendo o potencial de cada criança, por forma a atingir um objetivo coletivo (Tavares & Sanches, 2013). Em conformidade, como futura profissional de educação, e tendo em consideração a relevância do respeito e valorização pelas diferenças individuais, no decorrer das práticas pedagógicas, procurou-se desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades individuais e coletivos observáveis.

A aprendizagem cooperativa, segundo Tavares e Sanches (*Idem*), surge como uma das formas mais eficientes de colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula. De facto, este procedimento pode fornecer várias vantagens às crianças, que participam conjuntamente, gerindo as diferenças individuais, por forma a auxiliar-se na aprendizagem.

Testemunhando este juízo, Niza (2013, p. 145) é da opinião de que é através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) “que o conhecimento se apropria e integra”. Para além disso, acredita-se que esta técnica permite que algumas crianças, através da atividade partilhada, concebida colaborativamente na interação destas com outros mais conhecedores, possam atingir a sua ZDP (Vygotsky, 2009). Estando consciente destas particularidades, os trabalhos de grupo foram parte integrante das práticas, permitindo-se que crianças de diferentes níveis de aprendizagem trocassem ideias e confrontassem opiniões, ajudando-se mutuamente. A este benefício aliou-se o desenvolvimento do trabalho em equipa e respeito pelo outro, carências evidenciadas pela turma.

A existência do manual escolar é, ainda, um dos vetores que dificulta a prática de se diversificarem as atividades. Destinando-se a alunos-tipo, muito diretivo e formatado (Alonso, 2002b), torna-se inadequado, tendo em conta a diversidade de crianças nas escolas atuais. A construção de materiais surge, assim, como técnica condizente com esta característica, fazendo uso de uma variedade de estratégias que o manual não consegue contemplar.

Neste seguimento, atualmente mais do que nunca, é perentório que os docentes se libertem, progressivamente, da preponderância do uso deste recurso como regulador do ensino. No entanto, já não estando a escola inserida numa sociedade industrial e considerando-se a pluralidade de públicos-alvo e as alternativas existentes, torna-se assustador verificar a sobrevalorização que, ainda, em pleno séc. XXI, se fornece ao manual. Monteiro (2010) sublinha que este ainda é o recurso pedagógico por excelência. De facto, nas observações realizadas ao longo da PES foi possível verificar esta grande sobrevalia e dependência, sendo que, em alguns dias, o manual chegava, inclusive, a ser o único recurso usufruído pela docente. Por forma a colmatar este aspeto, nas intervenções realizadas houve um esforço para que fossem disponibilizados materiais diversificados e manipuláveis e tentou-se, do mesmo modo, equilibrar o uso das TIC e do manual escolar.

Hoje em dia, vivemos numa sociedade de informação, onde o enfoque recai no saber procurar, saber interpretar, criticar e gerir a informação (Catalão & Maia, 2002). Desta forma, como já destacado no subcapítulo inicial, as TIC assumem-se como um fator fundamental no mundo de hoje e também elas têm contribuído para mudar a escola e o seu papel na sociedade.

Nesta linha, a aprendizagem interativa traz consigo efeitos que requerem alterações significativas, não só para o ensino como também para a aprendizagem. Quadro-Flores, Escola e Peres (2011) revelam mesmo que o domínio da tecnologia, como instrumento e aplicação pedagógica, torna-se fundamental para a sustentabilidade de uma educação de qualidade. Neste sentido, os professores precisam de ser capazes de integrar as TIC no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das várias áreas curriculares, “articulando o seu uso com o de outros meios didáticos” (Ponte, 2002, p. 21). Reforçando esta ideia, a utilização das TIC surge, no DL. n.º 6/2001 de 18 de janeiro (artigo 6.º, nº 2), como uma formação transdisciplinar de carácter instrumental, devendo, por isso, ser “proporcionadas às crianças experiências educativas nesse domínio, a fim de desenvolverem competências essenciais que farão parte do perfil de saída do ensino básico” (Catalão & Maia, 2002, p. 32).

Como elemento regulador das práticas pedagógicas, orientador do percurso escolar e, ainda, certificador das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (DL. n.º 139/2012 de 5 de julho, Abrantes, 2002), a avaliação surge, igualmente, no processo de ensino e de aprendizagem como um vetor capital. De acordo com o DL. n.º 17/2016 de 4 de abril, existem diversas formas de recolha de informação sobre as aprendizagens quer no âmbito da avaliação interna, quer da avaliação externa; no entanto, todas detêm como objetivo basilar “a melhoria do ensino e da aprendizagem num processo contínuo de intervenção pedagógica” (*Idem*, artigo 23.º, n.º 2).

Nesta medida, de momento, torna-se relevante esclarecer as diferenças entre elas. Assim sendo, a avaliação interna, cuja responsabilidade é dos

professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira simplifica a integração escolar dos alunos, suporta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional. Saliente-se que, de acordo com Cortesão (2002, p. 39) os dados adquiridos através desta modalidade de avaliação não podem ser encarados como um “rótulo” que categorize a criança, mas devem, sim, ser tomados como um conjunto de informações “que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, [conseguem] um progresso na aprendizagem”.

A avaliação formativa, por seu lado, concebe medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e faz uso de dispositivos de informação pormenorizada sobre os desempenhos (DL. n.º 17/2016 de 4 de abril). Esta é uma forma de avaliação cuja preocupação basilar recai na colheita de dados para reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspetos a melhorar (Cortesão, 2002). Para Alonso (2002a, p. 22), este tipo de avaliação, “(...) que se sustenta (...) na realização de controlos periódicos (testes), que medem a capacidade do aluno reproduzir (...), num tempo e espaço artificialmente delimitados, conhecimentos divididos em fatias (...)”, só faz sentido se aprender for ponderado como um acumular de conhecimentos descontextualizados. Todavia, esta é a forma de avaliação a que, ainda hoje, professores e escolas mais recorrem e privilegiam.

Por fim, a avaliação sumativa sumaria e toma uma decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo da criança (DL. n.º 17/2016). Acontece em momentos específicos, como no final de cada período letivo e no final do ano letivo, e pretende traduzir a distância a que se ficou de determinada meta que se considera ser importante atingir (*Idem*).

A avaliação externa, por seu turno, encontra-se a cargo dos serviços ou organismos do Ministério da Educação e compreende as provas de aferição e as de finais de ciclo bem como os exames finais nacionais (*Idem*).

Uma vez esclarecidas as diferenças entre as várias formas de avaliação, importa ressaltar que, partilhando-se do parecer de Cortesão (2002), as modalidades empregues no processo educativo prescrevem a filosofia que orienta os processos de ensino e de aprendizagem, assim como dos papéis que se confere à escola, aos professores e às crianças. Neste seguimento, segundo a autora, ao beneficiar práticas de avaliação sumativa, pretendem-se distinguir os diferentes graus de consecução, por parte das crianças, dos objetivos que foram previamente estabelecidos. As escolas que apostem neste tipo de avaliação desejam, assim, “cumprir o seu papel distribuindo saberes e discriminando os alunos mais ou menos competentes” (*Idem*, p. 11). Se, por outro lado, a escola, os professores e o sistema acolhem a possibilidade de que lhes compete determinada responsabilidade no tipo de resultados das crianças, o modo como o processo educativo é orientado adquire significados distintos. Neste pode-se verificar determinada preocupação em contribuir para a existência de uma escola democrática e, conseqüentemente, para o sucesso de todas as crianças (*Idem*). Neste contexto, a observação e a avaliação funcionam como dois métodos de recolha de informação sobre o que funciona, ou não, com cada criança. Os dados que daí se recolhem surgem como incentivos para moldar o ensino, auxiliando cada criança a tirar o máximo do seu potencial e talento (Tomlinson, 2008).

No decorrer da PES, a avaliação também esteve presente. Esta incidiu e ocorreu no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem e baseou-se, sobretudo, tal como se apresenta no capítulo II, na recolha contínua de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, visando a adequação das estratégias, dos recursos e das atividades.

Dado o exposto, concluída a fundamentação teórica que suportou a PES da formanda, segue-se, no capítulo II, a caracterização do contexto de estágio de ambas as valências e a metodologia de investigação utilizada, também elas basilares para a implementação de práticas reflexivas, conscientes e significativas.

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

Para a concretização de uma prática consciente e contextualizada, é fundamental conhecer a interação entre o sujeito e o seu ambiente para, conseqüentemente, “(...) explicar [e compreender] o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p. 33). Este capítulo torna-se, assim, importante para o entendimento das práticas desenvolvidas, que tiveram como base, precisamente, as características e particularidades das crianças, dos seus ambientes envolventes bem como do contexto de estágio.

Tendo em conta a relevância da investigação e da reflexão partilhada da prática educativa, tal como mencionado no DL. n.º 240/2001 de 30 de agosto, também a metodologia de investigação adotada ao longo da PES assume destaque neste capítulo.

Desta forma, o presente capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos. O primeiro destina-se à apresentação do contexto de estágio, tendo em consideração as quatro dimensões da ação educativa – interações, espaço, materiais e tempo. Sublinhe-se que o mesmo, por sua vez, está dividido em três partes – Ambiente educativo da EPE; Ambiente educativo do 1º CEB e Semelhanças e contrastes existentes entre os dois contextos. O segundo subcapítulo diz respeito à metodologia de investigação utilizada pela docente estagiária – investigação-ação –, que se tornou, indiscutivelmente, o pilar da sua formação, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A PES realizada desenvolveu-se numa escola Básica EB1/JI do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, distrito do Porto.

Por se acreditar que conhecer o meio é fundamental para interpretar o comportamento das crianças, partilha-se, antes de mais, uma breve descrição sobre a freguesia onde a escola se inseria. Esta é uma das maiores freguesias do concelho, apresentando uma superfície de 7,860 km². Contem uma população jovem, já que, dos cerca de 31 000 habitantes, quase metade apresenta menos de 40 anos de idade. A taxa de analfabetismo ronda os 4,6% e cerca de 12% da população possui o Ensino Superior como habilitação literária (Junta de freguesia de Pedrouços, 2009).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014-2017), apresenta, igualmente, uma caracterização do território, onde particulariza algumas problemáticas que o mesmo tem vindo a sentir ao longo dos anos. O decréscimo demográfico e o aparecimento de ofertas educativas nos Agrupamentos mais próximos são alguns dos problemas identificados. Para além disso, este Agrupamento integra-se numa comunidade bastante multifacetada com predominância pelas classes sociais baixa e média baixa. O desemprego, o trabalho precário, o sobre endividamento e modelos parentais disfuncionais na relação com os filhos/educandos são, assim, algumas das realidades da população (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2015/2017). Nesta linha, por necessitar de repostas educativas face às variantes de contextos desfavoráveis, o Agrupamento encontra-se, desde o ano 2006, abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, por forma a dissipar três grandes problemas: o insucesso, o abandono escolar e a indisciplina (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014-2017).

No que diz respeito à escola onde se exerceu a PES, esta era uma escola do Plano Centenário. O Plano dos Centenários constituiu um projeto de construção de escolas em larga escala, concretizado, no nosso país, entre

1941 e 1974, pelo Estado Novo. As escolas incorporavam determinadas características da arquitetura nacional, seguindo um estilo arquitetónico, oficial dos anos quarenta, conhecido como português suave (Le Cunff & Seguro, 2012).

A escola em questão seguia, naturalmente, estas linhas, sendo composta por um edifício central, com rés-do-chão e primeiro andar, edificado na época de Salazar (1959), e por dois pavilhões, construídos posteriormente. Saliente-se que em 2004, visando a melhoria e a procura do bem-estar da população escolar do estabelecimento, a escola foi alvo de obras de remodelação em todas as salas de aulas.

O edifício central encontrava-se dividido em duas entradas, numa delas, no andar inferior, situava-se uma sala de aula e a sala dos professores, e, no andar superior, outra sala de aula e uma sala destinada ao apoio educativo. Na outra entrada, no rés-de-chão, localizava-se uma sala de aula e uma biblioteca e, no piso superior, duas salas de aulas. Saliente-se que cada sala possuía três grandes janelas, possibilitando, assim, uma rica luminosidade natural. Porém, através das observações realizadas foi possível constatar que, muitas vezes, esta característica não era devidamente aproveitada pelos docentes, que permaneciam com os estores corridos ao longo do dia, fazendo uso, assim, das luzes artificiais.

Em relação aos outros dois pavilhões, um deles continha um miniginásio e o outro, de maior dimensão, a cantina, a cozinha, a casa de banho dos docentes e não docentes, duas salas destinadas à EPE, bem como uma casa de banho para as crianças, uma sala de acolhimento e um gabinete de atendimento.

O espaço exterior, que circundava todas as áreas referidas anteriormente, era de grande extensão; todavia, um dos aspetos que mais atenção despertou foi o facto de apresentar somente uma pequena área com cobertura, sendo todo o restante espaço descoberto. Acredita-se que esta particularidade condicionava bastante a mobilidade das crianças e, conseqüentemente, as

atividades ao ar livre em dias em que as condições meteorológicas se mostravam menos favoráveis.

Neste espaço, precisamente no centro do edifício central, nas traseiras, existiam quatro casas de banho, duas delas destinadas às crianças, outra reservada aos profissionais de educação e a sobrança adaptada a pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Unesco - Declaração de Salamanca, 1994). Ainda no espaço exterior, era possível verificar um pequeno parque infantil, cujo pavimento era de borracha e não de gravilha, como todo o restante espaço, que detinha uma rampa, um escorrega e um espaço de manipulação de objetos. Por apresentar dimensões bastante reduzidas para o número de crianças que a escola incluía, cada grupo tinha um dia da semana, único e exclusivo, para usufruir desta área.

Em relação ao corpo docente e não docente, faziam parte desta instituição duas educadoras de infância, cinco professores, um de cada ano de escolaridade, à exceção do 3º que integrava dois docentes, sete assistentes operacionais e uma assistente técnica. O quadro de recursos humanos da escola, incluía ainda, embora a tempo parcial, duas professoras de apoio educativo, dois professores de Educação Especial, uma professora de Ciências Naturais, seis professores destinados às AEC's, duas enfermeiras, um psicólogo e uma assistente social.

1.1. Ambiente educativo da Educação Pré-Escolar

O grupo onde foi realizada a PES destinada à EPE era constituído por 19 crianças, 10 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Apesar de não existir uma grande variedade de idades, uma vez que todas as crianças nasceram nos anos de 2012 ou 2013, verificava-se uma certa heterogeneidade geracional e cultural,

que garantia “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração”, que Niza (2013, p.149) descreve.

Saliente-se também que 11 das 19 crianças que compunham o grupo já frequentavam o JI no ano transato. O grupo incluía uma criança com leucemia cuja frequência no JI dependeu dos tratamentos no Instituto Português de Oncologia do Porto. Incluía, ainda, uma criança com NEE que, avaliada pelo psicólogo do agrupamento, foi sinalizada este ano para intervenção precoce. Por conseguinte, encontrava-se encaminhada, pelo hospital de S. João, para o ensino especial. Existiam, ainda, duas crianças que, por evidenciarem apresentar, igualmente, alterações nas estruturas ou funções do corpo “que [limitavam] o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a sua idade” (Artigo 1.º do DL. n.º 281/2009 de 6 de outubro), se deparavam, também, sinalizadas – terapia da fala e défice de atenção. Neste sentido, saliente-se que quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções, mais capazes as crianças se tornam de participar autonomamente na vida social e mais adiante se pode ir na correção das limitações funcionais de origem (*Idem*).

Como já destacado no capítulo I, tanto o grupo como as interações entre os seus intervenientes – crianças, crianças e adultos e entre adultos – são um fator fundamental do ambiente educativo. Posto isto, importa, de momento, refletir sobre as interações verificadas no seio do grupo em questão. Este era bastante unido, sendo possível verificar relações entre todas as crianças, no entanto já era visível a existência de formações de grupos.

Apesar das características mencionadas, nos momentos destinados à atividade espontânea, as crianças, geralmente, tendiam a fazê-lo com colegas do próprio sexo, talvez devido à maior semelhança de interesses, uma vez que, apesar de todo o grupo usufruir das áreas disponíveis, as meninas, por norma, demonstravam maior interesse pelo cantinho da casinha e os meninos evidenciavam maior prazer pelo cantinho dos jogos. Existia, curiosamente, uma criança, do sexo feminino, que usualmente brincava, sobretudo no espaço exterior, com um grupo de crianças do sexo oposto. Cabendo,

precisamente, ao profissional refletir, estimular e incentivar as interações entre todas as crianças, independentemente dos seus sexos, observadas estas evidências, as interações, como será visível no capítulo III, foram uma das dimensões mais exploradas pela díade.

A educadora titular era muito atenta e fornecia constantemente voz às crianças, mostrando-se bastante disponível para as escutar. A valorização e a estimulação das intervenções do grupo eram, justamente, umas das suas características. Estas forneciam uma grande segurança às crianças que não evidenciavam dificuldades em partilhar informações com a educadora e com os restantes colegas. Desta forma, a relação criança-educadora era bastante agradável, sendo evidente a existência de carinho recíproco entre estes intervenientes, regularmente demonstrado através de afetos e de confissões. Verificava-se, ainda, a prevalência de uma afável relação e de um trabalho colaborativo da equipa educativa que, através do contributo de cada elemento da mesma, permitia a construção e desenvolvimento de algo melhor (Roldão, 2007).

Em relação ao JI e à família, foi possível testemunhar, igualmente, a construção de uma parceria educativa entre ambos, fundamental para o desenvolvimento da criança. Os dois contextos sociais mostravam-se disponíveis para comunicar ideias, acontecimentos, necessidades e expectativas educativas, contribuindo, assim, para a educação da mesma criança (Lopes da Silva, et al., 2016). Esta relação era visível, sobretudo, informalmente – trocas orais e/ou telefónicas - nos momentos de chegada ou de saída das crianças.

Era um grupo bastante curioso e participativo, que exibia interesse por desenvolver o seu conhecimento e transmitir o que já possuía. As crianças demonstravam bastante prazer pela audição de histórias e de canções, pelo mundo da fantasia e pela área do Conhecimento do Mundo. No entanto, apresentavam, no geral, dificuldade no trabalho em equipa, na partilha de objetos, característica natural do egocentrismo inerente às idades em questão (Kamii, 1996) e na identificação dos números. Foi, assim, não só em resposta

aos interesses e características das crianças bem como devido à necessidade de promoção da leitura, que surgiu o projeto “O Mundo da Fantasia”, no qual o grupo se encontrava envolvido. Por forma a reforçar uma das particularidades anteriormente mencionadas, em tríade, refletiu-se que talvez fosse enriquecedor envolver as crianças num outro projeto, proposto pelo Plano Nacional de Leitura para a EPE, designado “Leitura vai e vem”.

Relativamente ao espaço educativo, mais especificamente, à sala de atividades, esta apresentava dimensões regulamentadas para a EPE. Era uma sala retangular ampla, acolhedora, segura e de fácil mobilidade, circundada por quatro extensas paredes, das quais duas continham três grandes janelas, que forneciam bastante luz natural à sala. No restante espaço das paredes, encontravam-se algumas produções desenvolvidas pelas crianças. Também o teto se deparava com alguns materiais, uns realizados pelo grupo, outros executados em conjunto com familiares e, ainda alguns de decoração. A sistemática exposição dos trabalhos das crianças, nas paredes e no teto, faz com que as mesmas se sintam orgulhosas, valorizadas e reconhecidas. Para além disso, as paredes constituem uma forma de comunicação (Lopes da Silva, et al., 2016) e espelham a atitude do educador.

A sala encontrava-se organizada em seis áreas, designadas pela educadora como cantinhos do tapete, dos jogos, da leitura, artístico, da casinha e área da informática. Ao nível das áreas, uma das características que mais despertou a atenção foi o facto de estas não se encontrarem estritamente definidas relativamente à sua distribuição. De acordo com a educadora, esta especificidade deveu-se ao facto de as crianças apresentarem uma idade bastante reduzida, na qual necessitavam de experienciar e de se relacionar. Desta forma, somente o cantinho da casinha, devido à sua estrutura fragilizada, uma vez que a casa era feita de pacotes de leite, e a área da informática, por não ser exequível ser utilizada por mais de duas crianças, se encontravam com restrição de limite. Todas as restantes áreas não apresentam esta ressalva, podendo ser usufruídas por mais crianças, permitindo-se, assim, a autonomia, a experimentação e o relacionamento que

a docente estimava. Todavia, os cantinhos da casinha e dos jogos eram, incontestavelmente, os mais procurados pelo grupo. Em relação a esta particularidade, confesse-se que nunca se tinha refletido sobre a mesma, uma vez que, na licenciatura, em todos os contextos onde foram realizadas as Iniciações à Prática Profissional (I, II e III) as salas de atividades possuíam as áreas bem definidas, nomeadas e limitadas. Por isso, quando foi transmitido ao par pedagógico esta especificidade da sala, as reflexões em tríade e, posteriormente, em díade foram inevitáveis e bastante enriquecedoras. Sublinhe-se que as opiniões foram várias e distintas, pois acreditava-se que existiam vantagens e desvantagens em relação a esta organização. Se a mesma permitia, realmente, que as crianças tivessem a possibilidade de experienciar e contactar com o que desejavam e de conviver com um maior número de crianças, o facto de não existir um número limite em determinados cantinhos podia conduzir, do mesmo modo, a que algumas crianças se restringissem a circunscrita área, desaproveitando as potencialidades que as restantes lhes podiam fornecer.

Os diversos materiais, estruturados e não estruturados, presentes nas diferentes áreas, bem como na sala, encontravam-se em bom estado, apresentando qualidade e atualidade. Eram adequados à faixa etária e todos se encontravam acessíveis às crianças, que detinham autonomia para os desfrutarem nos momentos destinados à atividade espontânea. Alguns destes materiais encontravam-se empacotados, a maioria em caixas transparentes de modo a permitir uma fácil visualização do interior. Na sala, predominavam os materiais manuais, embora também existissem recursos tecnológicos, como o computador, sendo notório o esforço da docente no equilíbrio entre ambos.

Por ser da opinião que as crianças passavam um tempo excessivo na sala de atividades, sempre que as condições atmosféricas assim o possibilitavam, a educadora permitia que o grupo usufruísse bastante do espaço exterior. Caso as condições atmosféricas não o consentissem, era evidente a intenção da

docente em proporcionar, do mesmo modo, um momento fora da sala, nomeadamente no miniginásio da escola.

O tempo pedagógico do grupo apresentava uma organização estruturada e flexível, sendo constituído por vários e distintos momentos. Existia, assim, uma rotina pedagógica entendida como uma sequência de tempos pedagógicos flexíveis “para aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 72). Esta traduzia-se em acolhimento e planeamento; atividades orientadas; higiene; lanche; atividades espontâneas no interior ou exterior; concentração/motivação; higiene; almoço; atividades orientadas/atividade no exterior; atividades espontâneas; lanche e saída. Era um tempo que oscilava, ainda, equilibradamente entre o tempo individual, em pequeno e grande grupo, onde eram proporcionados diversos tipos de atividades.

De facto, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das interações são fundamentais, por isso, devem ser, sistematicamente, alvo de reflexão e avaliação por parte do educador, mantendo-se, assim, adequados ao desenvolvimento, aos interesses e às necessidades do grupo.

1.2. Ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma onde a docente estagiária foi integrada, aquando da sua PES no 1º CEB, pertencia ao 2º ano de escolaridade. Tratava-se de uma turma heterogénea, composta por 24 crianças, das quais 10 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Era um grupo onde apesar de, formalmente, as crianças estarem no 2º ano de escolaridade, uma delas apresentava um nível de 1º ano e seis apresentavam um nível intermédio, ou seja, entre o 1º e o 2º ano de escolaridade. Por forma a desenvolverem e a melhorarem o seu

desempenho escolar, as sete crianças acima referidas usufruíam de apoio educativo às segundas ou quintas-feiras.

As crianças da turma eram muito participativas e curiosas. Evidenciavam, constantemente, o seu grande interesse pelas áreas do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, pela manipulação de objetos e pelo mundo da fantasia. No entanto, apresentavam, identicamente, determinadas dificuldades, especialmente no que concerne a valores como o respeito pelo outro, o trabalho em equipa, a negociação de ideias e, ainda, relacionadas, sobretudo, com a área curricular de Português, na leitura e construção de textos. Foi, assim, suportada por estas particularidades que se planificaram as atividades – algumas explanadas no capítulo III - de modo a motivar e desenvolver os interesses das crianças, bem como a disponibilizar o auxílio nas suas dificuldades, promovendo o desenvolvimento das suas formações pessoais e dos seus processos de ensino e de aprendizagem.

Retomando o disposto no início do parágrafo anterior, às sextas-feiras de manhã, a turma usufruía de um projeto apresentado pela Casa das Ciências – Projeto Ciência na Escola – cujo objetivo era apoiar o ensino desta área, através da concretização de atividades experienciais, temática bastante estimada pelas crianças. Acrescente-se que a turma estava envolvida, igualmente, em outros projetos. Na impossibilidade de serem todos aqui listados, destacarei o projeto “Biblioteca Itinerante da Maia” - biblioteca da Maia vai, numa carrinha, à escola – por ser um dos mais acarinhados pela turma. Efetivamente, seis elementos da mesma eram já membros oficiais deste projeto, que possibilitava a consulta e requisição de livros todos os meses, desde o ano passado.

Era uma turma que apresentava um nível socioeconómico médio-baixo, onde, pela informação a que se teve acesso, através dos dados partilhados pela professora cooperante dos processos individuais dos alunos, quase um terço dos pais se encontrava em situação de desemprego ou apresentava uma profissão desconhecida. O nível médio de habilitações rondava o 3º CEB, sendo que existiam habilitações bastante diversificadas: duas mães

analfabetas e cinco pais licenciados. Talvez devido ao facto de a etnia cigana se apresentar, a nível nacional e para os três ciclos de ensino obrigatório, dentro das minorias étnicas presentes em Portugal, como a que detém um menor índice de aproveitamento escolar, resultante do elevado absentismo existente (Casa-Nova, 2006), as duas mães analfabetas pertencessem, precisamente, a esta comunidade. Saliente-se que esta desmotivação pelo ensino se manifestava nas crianças de etnia cigana da turma, que evidenciavam, constantemente, o seu desinteresse pelos conteúdos explorados. Em contrapartida, era notório que as crianças cujos pais eram licenciados, possivelmente pelo acompanhamento e estímulo que os mesmos conseguiam fornecer, detinham mais facilidade na aquisição dos conteúdos e apresentavam bastante motivação e interesse pelas atividades concretizadas.

Em relação às estruturas familiares, existiam famílias nucleares, monoparentais e uma criança que, por ter sido retirada aos pais, residia com uma avó. De momento importa referir que, porventura, devido a ter sido retirado aos pais, esta criança apresentava grande complexidade na relação com os outros, exteriorizando, sistematicamente, atitudes e comportamentos agressivos para com os restantes colegas, quer se tratassem de crianças da mesma turma, quer de companheiros de anos distintos. Porém, existia, igualmente, uma outra criança que ostentava o mesmo tipo de comportamentos; no entanto, a sua família era nuclear. O pai, contudo, possuía um filho de outra mulher, que não a sua mãe, e talvez devido a isso a criança refletisse os seus sentimentos de tristeza e/ou raiva nos colegas. Acredita-se, porém, que se existisse uma relação mais afetiva e próxima da docente em relação a estas crianças, talvez as mesmas conseguissem superar algumas carências afetivas. De facto, de acordo com Cadima, Leal e Cancela (2011, p. 19), “um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas, e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico”.

Ainda, assim, independentemente das características económicas e/ou familiares acima referidas, a maioria dos parentes eram bastante ativos na vida escolar das crianças, mostrando-se disponíveis, via telefone ou presencialmente, através do horário de atendimento da docente, para tomarem ou atualizarem o seu conhecimento sobre o percurso das mesmas.

A sala da turma situava-se num dos pisos superiores do edifício central, já mencionado, e, portanto, não exibia condições para acolher crianças que apresentassem NEE. Para além disso, ostentava dimensões reduzidas para os recursos que continha: 10 mesas organizadas em forma de O e três no seu centro, quatro armários de várias dimensões, uma estante, quatro mesas que serviam de apoio para colocação de material e a secretária da docente. Deste modo, o espaço livre para circulação para além de ser escasso, era ainda bastante estreito.

Em relação aos materiais existentes na sala, discriminam-se dois quadros (um branco e outro interativo), um projetor e um computador, instrumentos tecnológicos atuais, de uso recorrente pela professora cooperante e pelas crianças, à exceção do computador que só era utilizado pela docente. Este impedimento, se não fosse tão circunscrito, poderia proporcionar múltiplas vantagens às crianças, quer em termos motivacionais, como de desenvolvimento. Partilhando do entender de Quadros-Flores, Escola e Peres (2011, p. 403), as TIC proporcionam não só o desenvolvimento da “(...) motivação, [da] concentração (...) e [da] aprendizagem colaborativa, [como ajudam as crianças] a compreenderem melhor os conteúdos curriculares (...)”. Acrescente-se ainda que, devido às características económicas das famílias da turma, era observável que nem todas as crianças tinham instrumentos tecnológicos em casa. A utilização das TIC na escola poderia ser, deste modo, uma oportunidade de contacto com esses recursos, bem como de consciencializá-los para a sua importância nos dias de hoje.

As quatro paredes da sala encontravam-se quase todas preenchidas, uma com as três grandes janelas, já referidas no subcapítulo comum, outra com os

dois quadros e uma terceira que servia para afixação de trabalhos das crianças e/ou informações.

Nesta linha, considera-se relevante distinguir dois aspetos da sala. Um deles relacionado com a existência de uma espécie de palco, em frente aos dois quadros, frisando, na opinião da docente estagiária, o método tradicional, arcaico e desatualizado, de que o professor é a figura central e deve, por isso, estar num local de destaque. Realce-se, contudo, que a existência do mesmo se devia, provavelmente, à construção da escola remeter à época do Estado Novo. Destaque-se ainda que, no cimo dos dois quadros, no centro da parede, existia um crucifixo, noção contraditória ao declarado na 3ª alínea do artigo 2.º da LBSE, onde um dos princípios afirma que “(...) não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. Além disso, o facto de uma das crianças da turma ser testemunha de Jeová vem fortificar o fundamento da não exposição deste tipo de símbolos. No entanto, considera-se importante referir que a professora tinha bastante preocupação em não abordar assuntos relacionados com religião, assim como com festividades associadas à mesma; todavia, preservava a existência do crucifixo.

Na sala, as crianças encontram-se estrategicamente organizadas pelas diversas mesas – crianças mais conversadoras sentadas ao lado de crianças, por norma, mais sossegadas; crianças com mais facilidade em determinadas áreas do saber dispostas ao lado de crianças que apresentavam mais dificuldades. Esta distribuição, pelo que se verificou, através das observações realizadas, foi determinada pela docente, apesar de exibir um carácter flexível, já que desde o início da PES se efetuaram determinadas alterações na disposição das crianças.

O horário das atividades letivas, conforme o horário da docente, cumpria as 25 horas estipuladas. Pelo facto da sua organização já ter sido alvo de reflexão no capítulo I, destaque-se que, apesar de oficialmente estruturado, o horário apresentava um carácter flexível, revelando-se disponível para abarcar

as questões, interesses ou curiosidades pontuais da turma. Constatava-se ainda a realização de um esforço em relação à interligação das diferentes áreas curriculares, todavia eram ainda exploradas de forma bastante fragmentada.

A transmissão de conteúdos era a principal metodologia adotada não existindo muita abertura para que fossem as próprias crianças a construir o seu conhecimento, tornando-se coprodutoras do seu saber. O manual escolar era, nesta linha de pensamento, o material mais empregue, todavia, o recurso tecnológico do manual - CD com canções, textos, jogos e fichas – era igualmente usufruído, transformando as aulas, quando desfrutado, em momentos mais dinâmicos e estimulantes. Porém, acredita-se que seria bastante interessante e estimulador para a turma experienciar outros recursos e materiais. Na prática usufruiu-se, assim, do manual, a par da exploração de outros recursos, explanados no capítulo III.

A inter-relação criança-criança era bastante agradável, existindo um grande sentimento de amizade e de união entre todos; porém, algumas crianças, como já mencionado, apresentavam dificuldades no trabalho em equipa e na negociação de ideias. Por sua vez, a relação professora-crianças era bastante delicada, apresentando momentos destinados à aprendizagem e outros à brincadeira, ambos bem delimitados. A turma demonstrava, assim, um grande carinho pela docente, inúmeras vezes, demonstrado no final do dia, aquando do término das aulas.

1.3. Similitudes e contrastes existentes entre os dois contextos

Uma vez detalhadas as características dos dois contextos onde se desenvolveu a PES, importa referir as similitudes e contrastes existentes entre eles. De facto, muitas das particularidades referidas no capítulo I, aquando da

reflexão sobre a transição da EPE para o 1º CEB, encontram-se espelhadas nestes contextos.

Nesta linha, em ambos os níveis de educação, era evidente um esforço por parte da educadora e professora em valorizar e acolher as sugestões e ideias, ou seja, os contributos, das crianças. Porém, tendo em conta o currículo prescrito do 1º CEB, esta intenção não era tão frequente nem tão desenvolvida neste contexto.

Também na EPE o tempo apresentava um carácter mais flexível do que no 1º CEB. Mais uma vez, apesar de ambos possuírem uma rotina, conhecida pelos grupos, no primeiro as crianças participavam na sua estruturação e existia uma maior liberdade no que concerne às suas alterações momentâneas. No segundo, por sua vez, não era proporcionada ao grupo a oportunidade de participar na organização da rotina e o seu dia era orientado, sobretudo, pelos toques da campainha, minuciosamente controlados.

O espaço foi, talvez, a dimensão que mais contraste evidenciou. Na EPE era mais amplo e apresentava o cunho pessoal do grupo, enquanto que no 1º CEB o espaço, tendo em conta os materiais nele existentes, era mais reduzido e desorganizado. No entanto, a organização desta dimensão sofreu alterações, ao longo da PES, nos dois níveis de educação, por isso, ambos apresentavam um carácter flexível.

Também na EPE e no 1º CEB a participação das famílias era bastante similar, já que a educadora e a professora abriam, constantemente, as portas institucionais aos familiares. Desta forma, torna-se pertinente mencionar que a escassa participação dos mesmos acontecia por opção própria e não por falta de preocupação das docentes.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação ao serviço da pedagogia assume-se como um método de compreensão e transformação das práticas dos Educadores, reconfigurando, concomitantemente, a identidade profissional dos mesmos (Vieira, 2014). A investigação surge, por isso, como uma estratégia basilar de autoconsciência, adequação e desenvolvimento. Na Educação existem diversas formas de investigar, sendo a metodologia de IA uma delas. Nesta linha, no decorrer da PES seguiram-se, precisamente, as linhas de orientação desta metodologia.

A IA é uma metodologia caracterizada por estabelecer uma relação permanente entre a teoria e a prática, na qual o Educador “interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 116). Por se basear no autoquestionamento “(...) reflexivo, sistemático e científico” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57), tornando a docente estagiária mais consciente da sua prática, a metodologia de IA foi, sem dúvida, fundamental para a sua formação, uma vez que lhe permitiu a construção e reconstrução de conhecimentos bem como o seu desenvolvimento profissional. Esta metodologia possibilita, assim, a formação de Educadores que investiguem, reflitam e sejam críticos quanto às suas práticas (Garcia, 1999), visando “(...) a melhoria [das mesmas] e, simultaneamente, o desenvolvimento da sua autonomia e competência profissional” (Jacinto, 2003, p. 49).

A IA envolve um conjunto de fases cíclicas, dinâmicas e interativas, já que se influenciam mutuamente: cada fase informa a seguinte e é, igualmente, informada pela anterior (Moreira, 2001). De acordo com Carr e Kemmis (1986, citado por Vieira & Moreira, 2011) estas qualificam-se como observação, planificação, acção, e reflexão sobre a acção.

A observação desempenha um papel fundamental em toda a metodologia experimental, sendo, inclusive, segundo Estrela (1994, p. 29) “(...) a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada (...)”. Neste seguimento, foi através de um processo constante de observação

participante, suportado por instrumentos previamente construídos, que se adquiriu um conhecimento aprofundado dos grupos, de modo a executar uma prática consciente. A concretização de grelhas de observação (Cf. Anexo 1) tornou-se essencial para, numa primeira fase, caracterizar e compreender a organização do tempo, do espaço, dos materiais e as suas interações. Acrescente-se que as observações foram, do mesmo modo, basilares para a concretização de planificações que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades individuais de cada criança, bem como dos grupos em geral. Também as grelhas de observação de avaliação formativa (Cf. Anexo 2) foram cruciais para a avaliação do desenvolvimento das competências e capacidades das crianças. No entanto, realce-se que o principal objetivo das mesmas recaiu na autoavaliação das práticas pedagógicas, por forma a se perceber a adequação das estratégias, dos recursos e das atividades.

Naturalmente, e nesta linha de pensamento, partilhando da opinião de Serafini e Pacheco (1990, p. 3), a observação “como elemento regulador da tomada de decisões é um dos aspectos fundamentais e críticos da formação” de Educadores, pois tudo o que se decide depende das observações que se realizam e das leituras e interpretações que se fazem de determinadas situações. Desta forma, a observação está presente quando o formando planifica, quando atua e quando reflete (*Idem*).

Assim sendo, a planificação, suportada pelas observações desenvolvidas, caracteriza-se por ser, segundo Arends (2008), um processo multifacetado e contínuo, que interage com todos os outros aspetos do ensino e é influenciada por inúmeros fatores. Vilar (1998, p. 15) acrescenta, mais pormenorizadamente, que a planificação é “(...) um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento”, para o qual foi possível transferir - através do tempo estipulado para determinada tarefa, dos conteúdos selecionados e dos recursos usufruídos - os saberes construídos na etapa precedente.

Sublinhe-se, porém, que, apesar da matriz de planificação (Cf. Anexo 3) ser um documento com determinados parâmetros minuciosamente especificados

– necessidades, interesses, áreas exploradas, objetivos, organização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo –, a rigidez destes não foi uma característica que se ultrapassasse para a ação, existindo margem para o imprevisto. Tendo sido, precisamente, a flexibilidade uma das particularidades que a docente estagiária trabalhou para caracterizar as suas práticas.

Realce-se que as planificações desenvolvidas foram alvo de visualização prévia por parte das professoras cooperantes e supervisoras que forneciam o seu *feedback* construtivo, por forma a potenciar uma prática mais coerente e eficiente. A este propósito, saliente-se que o trabalho colaborativo entre estes intervenientes e com o par pedagógico, assente em momentos de diálogo e reflexão constantes, tornaram-se fundamentais para a realização de intervenções mais conhecedoras e eficazes.

As etapas da observação e da planificação foram, assim, por todas as especificidades já mencionadas, basilares para a prática de uma ação contextualizada e criteriosa. Saliente-se que as intervenções realizadas no 1º CEB foram desenvolvidas gradativamente. Esta progressão permitiu a aquisição de maiores conhecimentos sobre o grupo, levando à planificação de atividades mais focadas nos seus interesses e necessidades. Por sua vez, a aquisição de mais saberes sobre as crianças possibilitou o desenvolvimento da autoconfiança nas práticas, bem como da evolução da autonomia da docente estagiária. Na EPE, por outro lado, devido à organização exigir uma dinâmica e uma postura diferentes, desde o início as práticas foram, sucessivamente, dinamizadas pela díade.

Foi na ação que se desenvolveram as planificações concretizadas, suportadas de um caráter flexível, onde as oportunidades de diálogo e escuta por parte das crianças foram perseveradas, proporcionando-lhes um papel ativo na co-construção dos seus saberes.

Aquando das intervenções, procurou abraçar-se uma atitude observadora, indagatória, reflexiva e avaliativa, de modo a compreender se a adequação e finalidade das suas ações estavam a tomar o caminho planeado. Para a consciencialização das suas práticas, as grelhas de observação de avaliação

formativa efetuadas no 1º CEB, já mencionadas, e os diálogos desenvolvidos na EPE, tornaram-se instrumentos elementares, servindo de auxílio nos momentos de reflexão sobre a ação.

De facto, no âmbito educacional, prática e reflexão andam de mãos dadas, uma vez que ambas se interligam de tal modo que se acredita que não se podem desagregar. “A prática traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para (...) [refletir]” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 358).

Refletir implica convocar saberes construídos em vários momentos da formação, promovendo capacidades de investigação sobre a ação. Schön (1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), define três tipos de reflexão – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação – cada um, naturalmente, com características específicas.

A primeira é realizada durante a prática, ocorrendo, assim, juntamente com a ação. As opções tomadas aquando do desenvolvimento das atividades, o acolhimento e valorização das intervenções das crianças, a aposta em determinada atividade e o suprimento de outra foram, assim, algumas das atitudes desenvolvidas no âmbito da reflexão na ação.

A segunda, por sua vez, é efetuada depois da ação, quando a prática é revista e analisada fora do contexto, sendo neste momento que se toma consciência do conhecimento tácito e se reformulam as operações efetuadas. Para Moreira (2001, p. 62) esta etapa consiste “numa reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisada”. Nesta etapa, as reuniões avaliativas com as professoras orientadoras e supervisoras, os diálogos com o par pedagógico, bem como as narrativas individuais (Cf. Anexo 4) assumiram um papel ímpar nos momentos de reflexão sobre a ação, levando, indiscutivelmente, à concretização de uma auto e hetero avaliação da prática, mais consenciente e completa, por forma a melhorá-la.

A última fase, como o próprio nome indica, implica uma reflexão sobre o primeiro momento (reflexão na ação), fomentando “(...) a evolução e o

desenvolvimento profissional do [Educador], levando-o (...) a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97-98).

Saliente-se que todas estas dimensões de reflexão assumiram, assim, um papel particularmente relevante ao longo de toda a PES, através de um processo de análise cíclico, sistemático e colaborativo das práticas educativas desenvolvidas. No entanto, confesse-se que a reflexão na ação, possivelmente, pela dificuldade, experiência e conhecimento que acarreta, foi o tipo de reflexão que mais desafiou a docente estagiária.

Todo este processo de IA foi sustentado por vários instrumentos, alguns já destacados no decorrer deste subcapítulo. Por conseguinte, importa mencionar, de momento, os guiões de pré-observação (Cf. Anexo 5) executados em momentos prévios às atividades observadas, pois proporcionaram momentos reflexivos antes da ação, através da perceção das evidências que suportaram a atividade, bem como a previsão de possíveis dificuldades que poderiam emergir da sua prática.

De facto, partilhando do entender de Moreira (2001, p. 52), “os resultados da reflexão são constantemente transformados em praxis e a praxis, por sua vez, origina continuamente objectos de reflexão e evolução das teorias pessoais do [Educador]”. Naturalmente, e nesta linha de pensamento, a metodologia de IA assumiu um papel essencial na formação da docente estagiária, permitindo-lhe fortalecer a sua capacidade de autoanálise, autoquestionamento e de autoreflexão da sua ação, avaliando-a e reconstruindo-a constantemente para, de forma autónoma e consciente, melhor agir no contexto.

Nesta linha, concluído este capítulo, e tendo em consideração os elementos discriminados ao longo do mesmo, segue-se, no capítulo seguinte, a descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas no decorrer da PES na EPE e no 1.º CEB que interpretam o percurso formativo.

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

O presente capítulo centra-se na descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas nos contextos de EPE e do 1º CEB. Suportadas pelo quadro teórico e concetual adotado pela docente estagiária no decorrer da sua PES, explanado no capítulo I, as ações realizadas tiveram como base os interesses e necessidades de ambos os grupos, bem como o meio envolvente, apresentado no capítulo precedente. Estas serão, de momento, alvo de reflexão, destacando-se os efeitos e aprendizagens constatadas nos seus intervenientes.

O capítulo agora em análise encontra-se dividido em dois pontos – Percurso vivido na EPE e Percurso vivido no 1º CEB, sendo que no segundo se irá refletir, igualmente, sobre o projeto de intervenção desenvolvido, principiado através da constatação de uma problemática existente.

1. PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O princípio que regulou toda a PES foram os interesses e necessidades do grupo, tendo como intuito proporcionar às crianças “(...) a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º, alínea a), um dos objetivos basilares do Ensino Básico, declarado na LBSE. Desta forma, as atividades planeadas, apoiadas em métodos e estratégias diversificadas, basearam-se nas características individuais e coletivas das crianças, viabilizando o desenvolvimento integral de cada uma. Cabendo, ainda, ao educador

desenvolver uma construção articulada do saber (Anexo n.º 1 do DL. n.º 241/2001), onde “as diferentes áreas [são] abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10), esta característica foi uma constante na PES.

Nesta linha, dinamizou-se uma diversidade de atividades, construídas e refletidas em colaboração construtiva, que tiveram em consideração as evidências acima destacadas. Na impossibilidade de se elencarem todas elas, destacar-se-ão algumas, pelo que permitiram explorar, vivenciar, adquirir e desenvolver.

Importa, assim, referir que um dos primeiros interesses observados pela díade foi o gosto por animais, diversas vezes manifestado pelo grupo através dos seus diálogos e da imitação recorrente de determinados sons e gestos alusivos a esta temática. Convocando este interesse e aliando-o à importância da matemática nos primeiros anos procedeu-se à leitura da obra *A Casa da Mosca Fosca* de Eva Mejuto, acompanhando-a com fantoches (Cf. Anexo 6). Com a exploração desta história, pretendeu-se proporcionar às crianças novas experiências relacionadas com a compreensão global e flexível dos números, estimulando o desenvolvimento do sentido do número (*Idem*, 2016), já que o grupo recitava a sequência numérica sem, no entanto, deter sentido do mesmo, natural nestas idades. Realce-se que na EPE, o sentido de número refere-se ao processo no qual as crianças “vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 11).

Na sequência do que foi referido anteriormente, o silêncio realizado aquando da leitura da história e o aplauso no seu término fizeram o par pedagógico aperceber-se de que o grupo tinha usufruído deste momento. Este prazer foi, igualmente, demonstrado durante o reconto oral da obra quando as crianças evidenciaram interesse em manipular os fantoches e algumas, inclusive, se deslocaram para o fantocheiro, encenando partes da obra ouvida. Ainda neste momento, recorrendo-se aos fantoches (Cf. Anexo 7), questionou-se o grupo quanto à ordinalidade e cardinalidade dos animais

que iam chegando à casa da mosca, ao que as crianças, socorrendo-se da correspondência um-a-um, conseguiram indicar corretamente. Nesta linha, e uma vez que também as alturas dos animais se interrelacionavam, através da identificação do animal mais baixo e mais alto e do reconhecimento das restantes alturas, indiretamente, fez-se referência ao conceito de inclusão hierárquica. Sublinhe-se que o facto de esta atividade ter sido realizada em grande grupo possibilitou o desenvolvimento da ZDP (Vygotzky, 2009), uma vez que determinadas crianças foram apoiadas e encorajadas por outras e pela tríade de modo a compreenderem os assuntos explorados. Partilhando do parecer de Cowan e Ewes-Rogers (1996 citado por Barber, 2004, p. 56), através desta atividade foi possível perceber que “as crianças pequenas revelam uma quantidade notável de conhecimentos acerca dos números e das práticas diárias que os envolvem” detendo, por exemplo, a consciência de que os mesmos não servem somente para representar quantidades.

Devido ao entusiasmo demonstrado pela obra acima referida, o par pedagógico decidiu continuar com a exploração deste animal. Desde o início que, através de observações, de diálogos com as crianças e da partilha de informações entre a equipa educativa, a díade se apercebeu do prazer do grupo pela área de Conhecimento do Mundo. Já que, atualmente, numa sociedade cada vez mais científica e tecnológica, formar cidadãos cientificamente cultos torna-se uma necessidade, decidiu-se desenvolver uma atividade relacionada com a educação em ciências (Cf. Anexo 8). De facto, de acordo com Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009, p. 11) é imprescindível formar cidadãos “capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros” exercendo, assim, uma cidadania ativa e responsável.

Neste âmbito, tendo em conta a importância da discussão na exploração e no desenvolvimento de ideias (Glauert, 2004), apelando-se, do mesmo modo, à importância do pensar e aos conhecimentos prévios das crianças, realizou-se uma *brainstorming* relacionada com as características que as crianças

sabiam sobre as moscas, registrando-as numa cartolina (Cf. Anexo 9). Por existirem determinadas especificidades das quais o grupo não detinha a certeza, numa outra cartolina (Cf. Anexo 10), foram assinaladas algumas curiosidades que o mesmo gostaria de saber sobre este animal. Para que as crianças pudessem obter algumas das respostas a estas últimas e usufruindo-se do “papel-chave da actividade prática” (*Idem*, p. 76), no dia seguinte, visualizou-se uma mosca com auxílio de lupas binoculares (Cf. Anexo 11). Devido ao desconhecimento deste material, apesar da breve explicação inicial sobre a sua funcionalidade, aquando da sua utilização, a curiosidade das crianças foi notória. Enquanto visualizavam a mosca, algumas, fascinadas iam exteriorizando comentários como “a mosca está tão grande” e outras, inclusive, retiraram rapidamente os olhos das lupas, desabafando que a mesma parecia estar demasiado perto. Para Chauvel e Michel (2006) é, precisamente, através da curiosidade e do espanto que nasce o interesse científico da criança. As estratégias acima mencionadas ofereceram, assim, a oportunidade de se desenvolverem algumas das capacidades associadas à investigação científica: colocação de questões, o uso de equipamentos, a observação e a verificação de hipóteses (Glauert, 2004, Lopes da Silva, et al., 2016).

Incluindo-se a música nas experiências de aprendizagem curricular (Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001), já que esta arte, tal como as restantes, é única para os seres humanos, sendo tão relevante como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos (Gordon, 2005), realizou-se a audição de uma canção sobre as moscas, que o grupo escutou e acompanhou, cantando e interpretando a sua letra com gestos corporais. Saliente-se que através desta audição as crianças se aperceberam que o som que as moscas emitem se designa “zumbido”. Após esta identificação, desafiou-se o grupo a realizar esse som, ao que o mesmo, instintivamente, efetuou a onomatopeia “zz zz”.

Num dia posterior, fomentando uma atitude científica, investigativa e crítica em relação ao mundo que as rodeia (Lopes da Silva, et al., 2016),

atribuiu-se a um par ou trio de crianças uma das questões sobre as moscas, para as quais ainda não se tinha encontrado resposta. Estas deveriam, juntamente com os familiares, pesquisar sobre as mesmas em livros, revista e/ou no computador, usufruindo, assim, de “fontes em segunda mão, enquanto recursos para a aprendizagem” (Glauert, 2004, p. 77). Talvez por ter sido a primeira vez que o grupo contactou com atividades de pesquisa, foi evidente determinada inquietação e motivação. Tendo em conta o interesse demonstrado por esta tarefa, a díade criou bastante expectativa em torno da mesma. No entanto, somente duas crianças trouxeram as suas respostas e as partilharam com as restantes; curiosamente, foram as que não detinham computador em casa. Refletindo antes da ação, considerando que algumas crianças não trouxessem ou não conseguissem encontrar a sua resposta e atendendo à importância das TIC no conhecimento do mundo (Lopes da Silva, et al., 2016) foi destinado um momento de pesquisa, em grande grupo, para essas mesmas questões, no computador da sala de atividades.

Neste âmbito, saliente-se que os pais do grupo de crianças, segundo a educadora cooperante, não estão acostumados a ter uma participação ativa no JI, daí o grau de participação nesta tarefa ter sido tão redutor. Sublinhe-se, porém, tal como mencionado no capítulo I, os vários contributos que uma colaboração ativa dos familiares pode fornecer às crianças, sobretudo no que concerne ao seu aproveitamento e motivação. Da mesma forma, esta colaboração ajuda e estimula pais e profissionais. (Marques, 2001).

Acreditando e valorizando, assim, a parceria JI-família, iniciou-se, em tríade, um projeto proposto pelo Plano Nacional de Leitura para a EPE, designado “Leitura vai e vem” (Cf. Anexos 12). Realce-se que, para além da estimulação da parceria anteriormente mencionada, também a relação pais-filhos, a promoção do prazer pela leitura e o desenvolvimento da competência discursiva da linguagem oral estiveram na base da dinamização deste projeto.

Para os autores Aram & Aviram (2009, citado por Viana, Cruz e Cadime, 2014, p. 20) a leitura de histórias pela voz dos pais “constitui uma

oportunidade para crianças e adultos co-construírem conhecimentos e negociarem significados, sofisticarem a expressão linguística (...), explorarem sentimentos e criarem um clima positivo e empático, facilitando a aproximação entre pais e filhos”. Ouvir ler pela voz dos outros serve, ainda, de mote para a entrada no mundo da leitura, das descobertas e das aventuras, estimula a curiosidade no que concerne aos aspetos convencionais, concetuais e funcionais da linguagem escrita, bem como aguça o gosto por esta atividade (*Idem*).

Neste quadro, importa, referenciar o presente projeto. Este consistia em levar para casa, no final da semana, um livro que deveria ser lido por um familiar. Juntamente com o livro era enviado uma pequena tabela (título, autor e sinopse) que no final da leitura, deveria ser preenchida pelo adulto conjuntamente com a criança. Na semana seguinte, esta última ficava responsável por trazer novamente o livro para o JI e por levar um diferente. Entre este procedimento, as crianças partilhavam com os pares o título da sua história, as suas ideias principais, quem o tinha lido e se tinha apreciado o seu conteúdo (Cf. Anexos 13).

Na EPE, a linguagem oral tem uma importância ímpar, sendo o seu desenvolvimento um dos objetivos principais deste nível de educação (Lopes da Silva, et al., 2016, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Esta vertente discursiva da linguagem é transversal a todas as áreas e domínios (Lopes da Silva, et al., 2016), no entanto, através do projeto em questão foi destinado um momento exclusivo para o diálogo e para a partilha de ideias, onde as crianças assumiram um papel ativo no processo comunicativo, explorando e desenvolvendo a escuta e a tomada de vez. De facto, o JI é um contexto privilegiado “para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 29). Para isso, de acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 61), o educador “deve criar um clima de comunicação, em que a [sua] linguagem constitua um modelo”,

onde prevaleçam as reformulações, o questionamento, a escuta da criança, a valorização das suas intervenções e o diálogo com cada uma.

Saliente-se que a mobilização do projeto foi bastante apadrinhada pelas crianças, que se mostravam bastante inquietas pela seleção do livro (Cf. Anexos 14), e por alguns familiares, que felicitaram a equipa educativa pela iniciativa. Porém, contrariamente ao apoio manifestado, na prática, inicialmente, foram poucos os pais que concretizaram a leitura da história. Devido, mais uma vez, a uma diminuta participação das famílias, refletindo-se na ação, a equipa educativa decidiu dialogar com determinados familiares, tentando cativá-los e sensibilizá-los não só para a importância da sua participação, como também para os benefícios desta tarefa. Esta atitude interventiva foi elementar para a equipa educativa obter a compreensão desses familiares. Com efeito, gradualmente, a participação dos pais foi crescendo, levando a uma maior e melhor partilha de informação entre o grupo, sendo evidente, em algumas crianças, determinada evolução no que concerne à referência dos principais acontecimentos e à expansão do vocabulário.

Fazendo-se uma retrospectiva deste projeto, que permaneceu em desenvolvimento até ao final do ano letivo, foi possível verificar, em diálogo com as crianças, que a leitura desenvolvida com a família, adquiriu um estatuto de normalidade nalgumas, principalmente naquelas cujos pais possuíam uma formação académica de grau mais elevado.

Tendo em conta a intenção do par pedagógico em promover o prazer pela leitura, intuito já acima mencionado, a leitura de histórias destacou-se também na prática educativa.

Acreditando-se que a motivação para ler exige o contacto com experiências agradáveis com livros e que estas surgem através da sedução pelos mesmos (Viana, Cruz & Cadime, 2014), de modo a proporcionar-se prazer por esta atividade, foi objetivo da díade, ao longo da PES, recorrer a formas diversificadas de leitura de histórias, fazendo as crianças perceberem de que estes momentos podem ser verdadeiramente diferentes e prazerosos.

Testemunhando esta opinião, Viana, Cruz e Cadime (*Idem*, p. 18), destacam que “nos anos pré-escolares, as crianças mergulham no universo da leitura pela voz dos outros (...) [e] da habilidade destes outros poderá nascer (ou não) um novo leitor”.

Nesta linha de pensamento, recorreu-se a diversas estratégias de leitura. De imediato, destacar-se-á uma delas (Cf. Anexo 15), pela motivação e interesse do grupo vivenciado aquando da leitura, pelo envolvimento das crianças no ato e no seguimento da atividade e pela integração e desenvolvimento de valores e competências que proporcionou, inerentes às três áreas de conteúdo.

Deste modo, uma das estratégias utilizadas pela díade foi a aplicação tecnológica *polisphone*, que consiste num mapa de som, que visa a junção gráfica e sonora (Cf. Anexo 16). Esta aplicação serviu, assim, de auxílio à leitura da história *O Coelho Branco e a Formiga Rabiga* de Alice Vieira. Talvez devido ao grau de novidade e à união da voz, dos sons e das imagens, que a aplicação em questão possibilita, o grupo solicitou uma segunda leitura da história. Saliente-se, ainda, que esta estratégia se revelou uma aprendizagem mútua, uma vez que a educadora cooperante tomou conhecimento de uma ferramenta tecnológica que desconhecia, aproveitando o momento para realizar, igualmente, uma exploração, relacionada com os sons disponibilizados. Esta consistiu, assim, na audição individual dos sons, seguida de identificação, por parte do grupo e, no final, o mesmo imitou o som ouvido e reconhecido. Esta análise, por sua vez, tornou-se numa aprendizagem para o par pedagógico, que contactou com outro tipo de exploração que se pode, realmente, desenvolver com o *polisphone*.

No seguimento da leitura da obra supracitada, considerando-se o prazer pela manipulação de materiais e pela participação ativa nas atividades, apresentados pelo grupo, promovendo a exploração de diversas sensações, realizou-se uma sopa de couves, semelhante à do Coelho Branco. Para a sua confeção, as crianças, após higienização das mãos, etapa indispensável para a confeção adequada de qualquer alimento, identificaram os

ingredientes necessários, contaram-nos e cortaram-nos, com pequenas facas sem serra, de modo a facilitar o processo de cozedura. Neste momento, as crianças estiveram bastante envolvidas, solicitando mais ingredientes, aproveitando para os degustar, mesmo que crus, percebendo que o corte da cebola fazia chorar, trocando opiniões com os pares e dialogando, de forma alegre e confiante, sobre o que estavam a fazer, demonstrando um enorme bem-estar (Cf. Anexos 17). Uma vez concluída esta etapa, os ingredientes foram colocados, por um adulto, numa panela com água fervente, dando-se, assim, início à cozedura da sopa, que as crianças saborearam no dia seguinte, inclusive aquelas que, usualmente, hesitam em fazê-lo.

Nesse mesmo dia, na parte da tarde, houve uma sequencialidade da atividade, refletida no espaço exterior, quando as crianças, com acessórios de praia e água, que a tríade disponibilizou, reproduziram a preparação da sopa, realizada de manhã (Cf. Anexo 18). Devido ao envolvimento e entusiasmo incomuns e contagiantes, valorizando-se a flexibilização do tempo e da planificação, não desfazendo o caráter educativo intrínseco, refletindo-se na ação, a tarde foi para a realização de atividades espontâneas. Realmente, o espaço exterior (Cf. Anexo 19) proporciona diversas potencialidades e oportunidades educativas (Lopes da Silva, et al., 2016) que na sala de atividades não seriam exequíveis

Estimando-se as capacidades que os espaços comuns ao estabelecimento educativo oferecem à criança e sendo esta, por natureza, um ser ativo, mobilizou-se uma atividade de Educação Física no miniginásio da escola (Cf. Anexo 20). Por ser uma necessidade do grupo, o trabalho em equipa foi a pedra angular da dinamização desta atividade.

Ressalve-se que, surpreendentemente, o facto de as tarefas serem concretizadas em equipa, criou um sentimento de pertença nos seus elementos, que se esforçaram para, colaborativamente, desenvolver a atividade: organizando-se e agindo em conjunto para atingir um fim comum, aceitando e ultrapassando dificuldades e insucessos (*Idem*). De facto, a alegria que as equipas manifestavam, através de sorrisos e gritos, quando

terminavam as tarefas, independentemente da posição em que acabavam, comprovou os sentimentos de cooperação e de trabalho em equipa vivenciados.

Através de atentas e constantes observações ao grupo, a díade apercebeu-se de que as crianças começaram a demonstrar algum desinteresse pela área dos jogos, sendo evidente um decréscimo da sua procura. Após reflexão em tríade sobre esta evidência, por a área em questão proporcionar, tal como as restantes, várias e distintas oportunidades e aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, decidiu-se reorganizar esta área. Esta reestruturação baseou-se, sobretudo, na construção, com e pelas crianças, de novos materiais, mais desafiadores e que fossem ao encontro dos seus interesses, por forma a cativar, novamente o grupo para a área em questão. Subjacente a esta ideia, nas OCEPE (*Idem*) defende-se, precisamente, que a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças exige a introdução de novos espaços e materiais na sala de atividades. Wieder e Greenspan (2002, p. 187) defendem, ainda, que é fundamental fornecer às crianças um grande e diversificado conjunto de materiais, sendo “preferível, e importante, ter mais do que menos materiais à disposição para que o interesse possa ser estimulado e a exploração encorajada”.

Desta forma, por o grupo apresentar bastante gosto por futebol, o primeiro jogo acrescentado à área dos jogos foi, precisamente, o jogo dos matraquilhos. Para além deste, foram, ainda, construídos dois outros jogos – o labirinto e o vai e vem, todos eles construídos com materiais de desperdício.

Ressalve-se que, particularmente, na construção do jogo dos matraquilhos, as crianças se mostraram bastante empenhadas e envolvidas, fazendo questão de participar e dar o seu contributo, sendo notória determinada inquietação pelo término da mesma (Cf. Anexos 21). Também na decoração dos materiais do jogo do labirinto, mais especificamente dos rolos de papel higiénico, surgiram brincadeiras simbólicas, uma vez que várias crianças fizeram de conta que os rolos de papel eram dois binóculos e usaram-nos, precisamente, para visualizar os colegas e a sala (Cf. Anexos 22), cativando

outros que não se encontravam, na altura, a desenvolver esta tarefa. De referir que estas brincadeiras simbólicas são muito recorrentes em idade pré-escolar devido à necessidade que as crianças sentem em construir os seus próprios símbolos, em substituição dos objetos e de experiências reais (Hohmann & Weikart, 2009), sendo, inclusivamente, através do “faz-de-conta” e do jogo simbólico que a criança transmite a sua compreensão sobre o modo de funcionamento do mundo (Weider & Greenspan, 2002). Para além disso, de acordo com Hohmann e Weikart (2009, p. 476), “ao se expressarem através das representações criativas, as crianças desenvolvem um sentido de investimento pessoal no seu trabalho e brincadeira”. O último jogo, vai e vem, tal como o dos matraquilhos, foi dos jogos que mais impacto criou nas crianças, que, de imediato, mostraram interesse pela sua experimentação, talvez por envolver movimento e exigir mais do que um jogador. Em contrapartida, o jogo do labirinto, possivelmente por não apresentar estas características foi, dos três, o menos solicitado. No entanto, saliente-se que, com estes jogos, foi possível observar uma mudança significativa no que concerne à afluência a esta área (Cf. Anexos 23).

Mais uma vez, socorrendo-se da observação da criança e do grande grupo, foi possível captar um momento bastante peculiar de duas crianças que, devido à colocação de um caixote de papelão na área da casinha, imaginaram estar, através do mesmo, a ver televisão. Após esta constatação, decidiu-se, em díade, abraçar esta ideia e desenvolver uma aproximação à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), por forma a melhorar a área da casinha, tão estimada pelo grupo. Este projeto baseou-se não só num interesse evidenciado por um par de crianças, mas também devido à grande valorização que, como já destacado no capítulo I, se atribui ao brincar bem como às potencialidades inerentes a este ato (Moyles, 2002, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Para uma melhor compreensão da MTP protagonizada pelo grupo, torna-se relevante destacar o motivo de se ter desenvolvido uma aproximação ao trabalho de projeto e não um trabalho de projeto na sua íntegra. Esta razão

deveu-se, sobretudo, por se tratar de um grupo de crianças com pouca concentração e ritmo de trabalho, em virtude do seu desenvolvimento, que as fases da MTP (Vasconcelos, et al., 2012) preconizam. Acresce o facto de este procedimento não ir ao encontro da metodologia praticada usualmente com o grupo. Desta forma, cabendo ao educador-orientador adaptar e ponderar cada passo, de acordo com o trabalho de projeto, o tempo e a circunstância de realização (Many & Guimarães, 2006), as etapas propostas sofreram determinadas adaptações, de modo a melhor se adequarem às necessidades e desenvolvimentos do grupo.

Neste sentido, como já mencionado, tendo em apreciação algumas fases da MTP (Vasconcelos, et al., 2012) convocaram-se os conhecimentos prévios e as ideias do grupo, através do desenvolvimento de chuvas de ideias relacionadas com os objetos que já existiam na área da casinha e com os quais o grupo gostaria que existissem (Cf. Anexo 24). Devido à grande quantidade de objetos propostos e à escassez de tempo, questionou-se o grupo sobre o modo como se iriam realizar tantos objetos, ao que uma criança respondeu, instintivamente, “um de cada vez”. No entanto, devido à impossibilidade de concretização de todos e sensibilizando-se para a relevância da justiça e da democracia, realizou-se uma votação, sustentada por um suporte escrito, para se eleger duas das sugestões fornecidas. Este pequeno problema tornou-se numa oportunidade educativa, uma vez que através desta estratégia houve a possibilidade das crianças contarem os votos, perceberem quais as propostas elegidas, quais as que não obtiveram nenhum voto e algumas mencionaram, inclusive, naturalmente, quais as empatadas, chegando-se democraticamente à conclusão de que o micro-ondas e o frigorífico seriam, então, os dois objetos que se iriam construir.

A planificação da construção dos eletrodomésticos mencionados não foi um procedimento fácil, pois as crianças, possivelmente devido a não estarem acostumadas a perspetivar e antever acontecimentos e a pensar por si, apresentaram alguma dificuldade, justamente em imaginar e pensar como e com o quê se poderiam construir os objetos em questão. Porém, hoje em dia,

competências do pensar, como a análise, o planeamento, a avaliação, entre outras, devido às transformações do mundo atual “exigirem sobretudo a mobilidade intelectual que permita ao indivíduo uma apropriação e reconversão dinâmica dos conhecimentos e a resolução de problemas complexos” (Salema, 1997, p. 12) tornam-se basilares. Daí, como já referido no capítulo I, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e investigadora na aprendizagem, o pensar, o trabalho em equipa, a cooperação, a resolução de problemas e a criatividade serem indispensáveis. A MTP pode ser, precisamente, um meio para o desenvolvimento destas capacidades (Leite, 2006).

No seguimento do anteriormente mencionado, na planificação do primeiro eletrodoméstico, houve uma criança que se destacou pela sua enorme participação, propondo uma caixa de cartão, igual à dos matraquilhos, para a construção do micro-ondas, partilhando que seria necessário fazer botões e um suporte redondo para o seu interior. As intervenções desta criança acabaram por incitar a participação do restante grupo, que, progressivamente, começou a envolver-se na partilha de ideias. No entanto, foi necessária alguma orientação por parte da equipa educativa para que o grupo conseguisse concretizar esta etapa. Estes momentos, tal como muitos outros, possibilitaram, assim, o desenvolvimento da ZDP (Vygostky, 2009) de algumas crianças.

Saliente-se, porém, que a planificação do segundo eletrodoméstico (frigorífico), talvez por o grupo já ter efetuado, anteriormente, a do micro-ondas, foi mais acessível, sendo evidente uma maior capacidade de pensamento abstrato por parte do mesmo, que demonstrou mais facilidade em idealizar objetos do quotidiano que não estavam presentes fisicamente.

Uma vez concretizada a etapa anterior, para que todos se conseguissem lembrar das tarefas e dos materiais necessários, foram realizados dois mapas conceituais com imagens (Cf. Anexo 25). Apesar da dificuldade em ultrapassar a etapa antecedente, o grupo demonstrou-se de tal modo implicado na MTP desenvolvida que no dia seguinte à realização da primeira planificação

(planificação do micro-ondas) uma criança trouxe um garrafão cheio de rolhas, um dos materiais necessários para concretização do primeiro objeto, e várias foram as que guardaram as tampas dos seus iogurtes dos lanches para, também elas, serem utilizadas e reutilizadas.

Para a concretização dos eletrodomésticos, após sugestão da díade, as crianças foram, voluntariamente, organizadas em dois grupos: o grupo dos construtores e o dos pintores.

Nesta fase, na execução do micro-ondas, uma vez que foi o primeiro eletrodoméstico a ser construído, por forma a proporcionar o surgimento de determinadas ideias, uma vez que as crianças apresentam maior capacidade de compreensão quando interagem com objetos concretos, refletindo-se na ação, levou-se o grupo à cantina do JI para que visualizasse, manipulasse e investigasse o eletrodoméstico em questão (Cf. Anexos 26). Na construção deste eletrodoméstico todos os construtores se mostraram bastante envolvidos, participando e fornecendo ideias e opiniões. No desenrolar deste momento surgiram, inevitavelmente, novas questões, ideias e alguns pequenos problemas, que, coletivamente, foram analisados e ultrapassados. Saliente-se, porém, que esta construção foi concretizada em duas sessões (Cf. Anexos 27), sendo evidente, possivelmente devido ao grau de novidade, maior envolvimento, empenho e participação por parte do grupo na primeira fase.

Na execução do frigorífico (Cf. Anexos 28), por sua vez, as crianças demonstraram maior capacidade de pensamento crítico, reflexão e de resolução de problemas, ultrapassando com maior acessibilidade alguns imprevistos, através da partilha e de negociação de ideias.

Por a pintura ser uma das formas de expressão artística mais explorada pelo grupo, não constituindo, por isso, uma novidade, a fase de pintura de ambos os eletrodomésticos construídos, apesar dos pintores terem sido selecionados voluntariamente, não constituiu um momento de motivação e envolvimento como proporcionou a etapa da construção.

Terminada a etapa anterior, foi opção da díade não dinamizar um momento específico para a quarta, e última, fase, destinada à divulgação/avaliação (Vasconcelos, et al., 2012), pois, tendo em conta que as fases “entrecruzam-se [e] re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral” (Idem, p. 17), ao longo de todo o percurso existiram pequenos instantes onde foi possível obter um *feedback* da dinamização do projeto. Assim, através de observações e diálogos constantes, percebeu-se que as crianças gostaram de construir os eletrodomésticos, afirmando “ser muito fixe”, demonstraram interesse em construir outros objetos e passaram a usufruí-los bastante, obtendo-se, desta forma, um *feedback* positivo.

Neste âmbito, acredita-se que, através da MTP, foi possível colocar o grupo a pensar sobre as coisas, a questionar-se, a refletir, a trocar ideias e a confrontá-las e a resolver problemas, tendo sido visível uma evolução neste sentido. Proporcionou-se, ainda, a integração de diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e a mobilização de diversas formas de saber (Lopes da Silva, et al., 2016). Em reflexão com a educadora cooperante, a própria confessou que a dúvida que detinha sobre o desenvolvimento deste tipo de procedimento com crianças de idade pré-escolar ficou esclarecida, tendo reconhecido que esta metodologia de trabalho é, realmente, exequível de ser desenvolvida com crianças desta faixa etária. Para além disso, percebeu que o grupo é capaz de, trabalhando neste âmbito, desenvolver capacidades e competências inerentes à metodologia em questão, imprescindíveis para a vivência na sociedade atual. No entanto, partilha-se da opinião da educadora de que o trabalho de projeto só foi praticável com o grupo, devido ao momento do período letivo em que foi desenvolvido, isto é, próximo do final do ano, quando as crianças apresentavam uma maior estabilidade emocional e cognitiva.

Em sùmula, ao longo da PES houve a preocupação de que as crianças possuíssem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, que se sentissem verdadeiramente envolvidas, escutadas e valorizadas, proporcionando-lhes o desenvolvimento de aprendizagens significativas. O

processo criativo, inerente à exploração, descoberta, reflexão e expressão (Duffy, 2004), fez, também, parte integrante das práticas. Tentou-se, do mesmo modo, sensibilizar o grupo para os valores da partilha e da cooperação - necessidades do mesmo -, tendo sido possível verificar um desenvolvimento destas competências. Destaque-se ainda que, tal como mencionado no capítulo II, devido à constatação da reduzida diversidade de interações entre o grupo, as relações entre as crianças foram uma das dimensões mais exploradas pela díade. A maioria das atividades mobilizadas foram, assim, desenvolvidas em grande ou pequeno grupo, sendo que se tinha a preocupação que estas últimas fossem constituídas por elementos de ambos os sexos.

Saliente-se, ainda, que através do trabalho colaborativo e reflexivo com a equipa educativa e com a supervisora institucional foi possível ultrapassar determinados desafios, entre eles o desenvolvimento de práticas mais adequadas ao nível de desenvolvimento do grupo e uma melhor gestão do tempo das atividades. Acresce a importância que esta coadjuvação assumiu para a tomada de consciência e para o desenvolvimento de valores como o espírito de reflexão, de partilha, de grupo e de cooperação.

2. PERCURSO VIVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As atividades mobilizadas no 1º CEB, tal como as desenvolvidas no nível de educação anterior, suportaram-se pelos interesses e necessidades individuais e coletivas do grupo, cujas reflexões colaborativas e a metodologia de IA permitiram observar, refletir e adequar. Por conseguinte, como já referido no capítulo I, a diferenciação pedagógica foi outra constante preocupação da prática educativa. Houve, desta forma, um esforço em ajustar as práticas de ensino aos diferentes alunos, às particularidades únicas de cada um e às suas capacidades e dificuldades (Santos, 2009). A diferenciação pedagógica

realizada passou, assim, pela adequação das estratégias mobilizadas de modo a permitir a existência de uma aproximação entre estas e as estratégias de aprendizagem de cada criança (Cadima, 1997), por forma a chegar a todas.

As atividades dinamizadas eram principiadas por uma *brainstorming* realizada oralmente e/ou por escrito, através da qual era possível às crianças comunicarem os conhecimentos prévios que possuíam sobre o assunto a ser explorado. À docente estagiária, por outro lado, possibilitava a tomada de conhecimento da bagagem que as crianças já traziam consigo, considerando-a como ponto de partida para o seu desenvolvimento. De acordo com Miras (2001, p. 58), graças ao que a criança já sabe, esta "(...) pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuir-lhe um primeiro nível de significado e sentido, e iniciar o processo de aprendizagem do mesmo". Estes momentos foram, assim, basilares para a concretização de aprendizagens em espiral (Bruner, 1977), através do contacto entre os conhecimentos já adquiridos e o novo conteúdo.

Pelas suas especificidades ímpares na assimilação significativa e integradora dos conteúdos, a articulação curricular foi igualmente uma característica elementar que esteve presente em toda a prática educativa. Com efeito, houve necessidade de se articular as diferentes áreas curriculares, encontrando um espaço plural, mas comum entre elas (Pombo, Guimarães & Levy, 1993).

Desta forma, por se reconhecer que todas as áreas curriculares são peculiarmente relevantes para o desenvolvimento holístico da criança e que ser professor do 1º Ciclo implica, naturalmente, ser docente de todas as áreas, tentou-se que a articulação de saberes fosse concretizada de distintas formas e que as expressões artísticas fossem incluídas em todas as atividades. A título de exemplo apresenta-se uma articulação curricular bastante particular, efetuada entre as áreas de Português e Matemática (Cf. Anexo 29). Com o intuito de estimular o prazer que ler e ouvir ler oferece (Sobrinho, Rebanal, Martínez-Conde, Guitiérrez del Valle, Merino & Alonso, 1994), partiu-se da leitura expressiva de uma obra literária – *Desarrumar* de Maria

Fonseca Santos e Inês do Carmo – para a exploração de um conteúdo matemático, os sólidos geométricos, uma vez que a história se baseava na comparação constante entre estes e os objetos do quotidiano.

Para Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015, p. 7), “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. (...) O contacto com textos literários (...) amplia [ainda] o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação”. Para além disso, aliar a matemática ao dia-a-dia das crianças, fazendo-as aperceber-se de que esta se encontra presente em muitos elementos da nossa vida, afetando-a em vários aspetos, foi outro dos objetivos pretendidos. De facto, no parecer de Ralha (1992, p. 99) “(...) já há muito tempo que [a matemática] provou ser um “instrumento” indispensável em qualquer actividade” sendo, por isso, realmente necessário consciencializar as crianças para a sua importância e para a sua íntima relação com o quotidiano.

Ativando o gosto da turma em manipular, mexer e remexer em materiais, tendo como ponto de partida a obra anteriormente referida, foi realizado um jogo que envolvia objetos reais do quotidiano, com distintas formas. Reis (1982, citado por Vale, 1999, p. 111) caracteriza materiais manipuláveis como objetos através dos quais as crianças podem “(...) sentir, tocar, manipular e movimentar. [Estes] podem ser reais, [tendo] aplicação nos afazeres do dia-a-dia, ou (...) [podem ser] objectos que são usados para representar uma ideia”. O objetivo do jogo era que cada criança, individualmente, retirasse um objeto do saco (Cf. Anexos 30), o descrevesse e identificasse com que sólido geométrico a sua forma se assemelhava. Com a concretização desta atividade foi possível verificar que a turma se manteve bastante envolvida e os conceitos matemáticos implicados – cubo, paralelepípedo, pirâmide, prisma e esfera - foram assimilados e/ou desenvolvidos com sucesso, talvez devido, precisamente, ao facto de presenciarem e manusearem materiais concretos.

De facto, através do trabalho de Piaget (1977, citado por Vale, 2002), pode concluir-se que as crianças, principalmente, as mais pequenas,

aprendem melhor a partir de atividades concretas, por isso, os materiais manipuláveis tornam-se um grande auxílio para a aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, as imagens mentais e as ideias abstratas das crianças são suportadas pelas suas experiências, desta forma, é indiscutível que as que vêm e manipulam os objetos têm imagens mentais mais claras. Para além disso, uma vez que a maioria das crianças do 1º CEB se encontra no estágio das operações concretas, necessitam “(...) de se apoiar em objectos concretos que lhes facilitam, [neste caso], a elaboração de raciocínios lógico-matemáticos” (*Idem*, p.14).

A partir do momento em que se deteve a percepção de que, efetivamente, a turma demonstrava uma grande carência em manusear e contactar com materiais manipuláveis e, inclusive, os conceitos eram melhor assimilados quando se fazia usos dos mesmos, houve um esforço para que esta especificidade fosse retomada nas atividades seguintes. Através deste ensino, foi proporcionada a oportunidade de as crianças se tornarem participantes ativos do seu processo de aprendizagem, pois os materiais, através do contacto e da movimentação, recorrem aos diversos sentidos da criança, envolvendo-a fisicamente numa situação de aprendizagem ativa (Serrazina & Matos, 1996). Efetivamente, tal como destacado no capítulo I, a construção dos conhecimentos pelas próprias crianças foi o paradigma epistemológico do conhecimento que sustentou toda a prática desenvolvida.

Recuperando o desenvolvimento da atividade sobre os sólidos geométricos, ainda na tarefa de associação dos objetos do dia-a-dia aos sólidos explorados, houve a percepção de que, a partir de determinado momento, a turma começou a dispersar. Este acontecimento deu-se talvez por não se ter fornecido nenhuma tarefa às crianças que já tinham retirado o seu objeto. Posto isto, falou-se com o grupo, tentando estimulá-lo e concentrá-lo novamente para a tarefa. Consequentemente, através de uma reflexão sobre a ação, pensa-se que se possivelmente se tivesse oferecido uma função complementar à turma, a desconcentração não se tornaria tão evidente. Esta percepção fez com que daí em diante, nas tarefas seguintes, se

fornecesse uma atividade adicional às restantes crianças, excetuando-se os momentos em que o objetivo era, efetivamente, sensibilizar a turma para a existência de momentos de escuta, que se acredita não terem de ser períodos regulares de reflexão ou de tarefa. Saber escutar os outros, silenciosamente, é também uma competência, uma regra, e deve, naturalmente, ser trabalhada e, gradativamente, ser desenvolvida.

Seguidamente, partiu-se para a construção individual de um dos sólidos geométricos abordados ao longo da manhã. Para esta construção foram fornecidos às crianças vários palitos, por forma a representar as arestas, e pequenas bolas de plasticinas, que iriam desempenhar a função de vértices. No decorrer desta tarefa, foi possível verificar a cooperação entre parceiros de mesa quando um deles não estava a conseguir executar o sólido idealizado. Foi uma atividade na qual a turma se envolveu bastante e, por isso, apesar do planeado ser a construção de um só sólido, devido ao envolvimento e motivação exteriorizados, foram fornecidos mais palitos e bolas de plasticina a cada criança para a realização de uma segunda criação (Cf. Anexos 31). Acresce-se o facto de os sólidos construídos auxiliarem a realização dos exercícios do caderno de atividades efetuados posteriormente, uma vez que aquando da sua execução muitas foram as crianças que aproveitavam os sólidos construídos para contar as suas faces, vértices e arestas. Expressões como “Os vértices eram as bolinhas de plasticina não eram?” e “Vou contar os palitos da pirâmide para saber quantas arestas tem” eram bastante manifestadas, reforçando a grande ajuda que os materiais manipuláveis podem apresentar na aprendizagem.

Nesta linha, compartilhando da opinião de Fernandes (1994), baseou-se a educação matemática em experiências ativas, significativas, integradoras e diversificadas, incluindo conhecimentos e experiências de diferentes áreas, como a Expressão e Educação Plástica.

Numa atividade imediata, planificaram-se dois dias consecutivos de atividades cuja temática principal – Meios de Comunicação (Cf. Anexo 32) – foi ao encontro de uma das áreas mais acarinhadas pela turma – Estudo do

Meio. Importa referir que a temática Meios de Comunicação foi subdividida em duas: Meios de transporte, na primeira atividade, e, Meios de comunicação, na segunda. Sublinhe-se que, apesar das duas atividades possuírem o Estudo do Meio como área base, o Português e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras foram parte integrante de ambas.

É indiscutível de que aquando da entrada das crianças na educação formal estas já usufruem de “(...) um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 101). Cabe à escola valorizar, estimular e reforçar as suas vivências, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas. De facto, hoje em dia, facilmente se chega a qualquer lugar, através de transportes públicos ou mesmo de viatura(s) própria(s); rapidamente se comunica com alguém em qualquer parte do mundo, porém, estes aspetos, considerados banais atualmente, nem sempre foram facilmente exequíveis. Fazer as crianças da geração digital (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2009) tomarem consciência desta particularidade foi muito gratificante. Verificar as suas caras de espanto quando lhes foram apresentadas algumas imagens de modos de transportes antigos (Cf. Anexo 33), dos quais muitas não tinham conhecimento que tivessem existido, foi muito satisfatório e motivador para a classe e para a própria docente estagiária.

Partiu-se, assim, da demonstração dessas imagens para a identificação, pelas crianças, dos meios de transportes – água, ar e terra – e respetiva terminologia dos diferentes tipos – transportes aquáticos ou fluviais, aéreos e terrestres. Apesar de ser a primeira vez que a turma contactou com esta nomenclatura pensa-se que foram definições que as crianças conseguiram assimilar com facilidade, talvez devido à sua constante alusão ao longo do dia. Além disso, o facto de se recorrer mais uma vez a estratégias de manipulação facilitou a rapidez da assimilação dos conteúdos abordados.

De acordo com Santos (2010, p. 7), “ensinar através do lúdico é ver como o brincar na escola pode ser diferenciado, (...) é atribuir sentido e significado às

ações educacionais, é contextualizar as brincadeiras com a vida e com o espaço no qual os alunos se inserem”. O jogo do dado gigante (Cf. Anexo 34) foi, neste sentido, um dos recursos usufruídos neste dia. As crianças, em roda, sentadas no chão da sala, atiravam o dado ao ar, individualmente; quando este caía tinham de mencionar o nome do transporte sucedido bem como o seu tipo. Numa reflexão antes da ação, considerou-se que por o dado só apresentar seis faces, ou seja, seis transportes, a determinado momento a turma iria, inevitavelmente, demonstrar desmotivação devido à repetição dos transportes. Além disso, as crianças que ficariam para último poderiam dizer o nome assim como o tipo de transporte por imitação e não por conhecimento. Com efeito, por forma a evitar estas circunstâncias, decidiu-se adaptar o dado, aproveitando todas as suas faces - exteriores e interiores - para desenhar, pelo menos, 12 transportes. De acordo com Solé (1997), ao mesmo tempo que as crianças constroem significados sobre os conteúdos de ensino, produzem representações sobre a própria situação didática que pode ser encarada como estimulante ou, pelo contrário, como inabordável e/ou desprovida de interesse. Neste seguimento, realizando uma reflexão na ação, a partir do momento em que os transportes da face exterior do dado começavam a repetir-se, curiosamente bem mais cedo do que o previsto, ativou-se o efeito surpresa – deformação do dado e reconstrução do mesmo com as imagens das peças interiores. Com isto, proporcionou-se a continuação do envolvimento do grupo na tarefa, assim como a motivação e o interesse pelo assunto em questão.

Ainda na primeira atividade, destinada aos meios de transporte, em pequenos grupos de trabalho, cada um construiu, através de materiais de desperdício, um transporte (Cf. Anexos 35). A manipulação e experiência com os materiais e com as cores, inerentes à área de Expressão e Educação Plástica, permitem que as crianças desenvolvam “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 89), despertando a criatividade e imaginação das mesmas. Além disso, o facto de este trabalho ter sido realizado em grupo,

permitiu, do mesmo modo, que houvesse troca e negociação de opiniões e o desenvolvimento de valores como a cooperação e o respeito pelo outro. Por ser uma constante preocupação do par pedagógico, já que, como mencionado no capítulo II, estas eram precisamente umas das grandes necessidades do grupo, esta estratégia foi retomada diversas vezes nas atividades de ambos os elementos.

No dia seguinte, o facto de se ter levado para a sala um telefone, uma televisão e um rádio antigos (Cf. Anexo 36) originou, logo desde o início, interrogações por parte das crianças. Como já aludido, um dos grandes objetivos destas duas atividades era demonstrar à turma que as tecnologias usadas hoje em dia nem sempre existiram. A título de exemplo, passe-se a citar um breve excerto de uma das crianças enquanto explorava o telefone - “- D, queres vir rodar nos números do telefone?”; “- Sim, 9196...”, isto para evidenciar que a criança em questão, por já deter as tecnologias de tal forma enraizadas, não foi capaz de fazer a associação para o indicativo 22, exemplificando com o dígito 91, associado aos telemóveis atuais.

Nesse mesmo dia, desenvolveram-se atividades de Português na criação de vários meios de comunicação – convite, carta (através da criação dos elementos imprescindíveis num envelope), *e-mail* e notícia (através da leitura e identificação das suas características principais) (Cf. Anexos 37). Nesta tarefa, por existirem crianças que apresentavam algumas dificuldades na leitura e escrita de textos, houve a intenção de convidar a ler as crianças que mais necessitavam de desenvolver este domínio e, no que concerne à escrita, tentou-se, do mesmo modo, fornecer um apoio extra, através de um acrescido acompanhamento no lugar, às crianças que, por sua vez, revelavam mais dificuldade neste domínio.

Confesse-se que os três primeiros meios de comunicação abordados causaram um grande entusiasmo na turma, fazendo com que as crianças mais tímidas que, por norma, não participavam muito, quisessem dar o seu contributo. Por outro lado, na elaboração das características da notícia, talvez por não serem as próprias crianças a concretizá-la, como aconteceu com os

meios anteriores, reconhece-se que o envolvimento da turma foi diminuto. Em alternativa, as crianças poderiam ter idealizado uma breve notícia orientada de determinado acontecimento ocorrido, por exemplo, na escola, bem como de todas as características inerentes à mesma.

Uma vez explorados alguns meios de comunicação dos ouvintes, considerou-se pertinente abordar, de modo a sensibilizar o grupo e contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e solidários (Direção-Geral da Educação, 2013), a forma de comunicação das pessoas surdas. Esta foi, assim, explorada recorrendo-se a uma apresentação *PowerPoint*, que continha vídeos do abecedário e dos números em Língua Gestual Portuguesa (Cf. Anexo 38). Com esta atividade, permitiu-se o contacto com uma língua reconhecida oficialmente em Portugal, protegendo-a e valorizando-a, “enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Artigo 74.º, ponto 2, alínea h da Constituição da República Portuguesa – sétima revisão: 2005). Após essa visualização, foram resolvidos dois enigmas que consistiam em reconhecer e identificar os gestos, associá-los às letras e descodificá-los para palavras.

Segundo Ponte (2002), na sala de aula, as TIC são um componente do ambiente de aprendizagem, podendo auxiliar a assimilação de conteúdos bem como o desenvolvimento de capacidades específicas. Reconhecendo este parecer e partilhando-se da opinião de Quadros-Flores, Escola & Peres (2011) de que é consensual que o acesso e domínio da tecnologia, a educação e a comunicação são elementos capitais no mundo atual, procurou-se incluir as TIC nas práticas educativas. Neste sentido, após a resolução dos enigmas, fazendo uso de uma aplicação tecnológica, realizou-se o jogo *Quem quer ser milionário?* (Cf. Anexo 39), onde a turma, organizada em equipas de quatro elementos, tinha de registar a resposta adequada para as questões que iam surgindo. Mais uma vez, decidiu-se continuar o trabalho em pequenos grupos, considerado uma necessidade. Estas interações, para além de proporcionarem o desenvolvimento de determinados valores já referidos, permitem igualmente o trabalho cooperativo, que acentua a valorização dos

pares e do trabalho de grupo, “(...) permitindo a aquisição progressiva de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos indivíduos” (Bessa & Fontaine, 2002). Acresce o facto de, através destes momentos, existir a possibilidade de algumas crianças atingirem a sua ZDP (Vygotsky, 2009), através das ideias, opiniões e justificações dos colegas. Curiosamente, nesta tarefa, os diferentes grupos mostraram-se bastante envolvidos e a cooperação intergrupar foi bastante visível, uma vez que o festejo dos colegas pelo acerto das respostas gerava bastante ânimo e inquietação nos restantes grupos, que se esforçavam para, coletivamente, selecionarem a resposta adequada e celebrarem do mesmo modo. Saliente-se que, no decorrer desta tarefa, foi visível uma evolução da turma no que concerne ao respeito pelo outro, à justificação e ao debate de opiniões.

Nos três dias de intervenção decidiu-se abordar a temática, tão importante e tão pouco explorada, da reciclagem (Cf. Anexo 40). Esta escolha deveu-se, sobretudo, por se acreditar na relevância da flexibilidade do currículo face aos contextos distintos de operacionalização do ensino e da aprendizagem, já demonstrada no capítulo I. Por outro lado, pretendeu-se colaborar na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, preparando as crianças para o exercício de uma cidadania informada, ciente e dinâmica em relação às problemáticas ambientais atuais (Direção-Geral da Educação, 2013).

Esta foi uma atividade onde as quatro áreas curriculares foram interligadas, porém destaque-se, de imediato, a tarefa destinada à Expressão e Educação Musical. Acreditando-se nas competências exclusivas que esta área possibilita no desenvolvimento da imaginação e da experimentação, do pensamento musical e da valorização do património musical português (Vasconcelos, 2006), no seguimento da relevância da reutilização de materiais e de modo a acompanhar uma música aprendida nesse mesmo dia, construíram-se maracas (Cf. Anexos 41). A criação de materiais pelas próprias crianças é um elemento fundamental que deve ser consentido neste nível de ensino, proporcionando-lhes um sentimento de orgulho, valor, prazer e entusiasmo. Ainda no final dessa manhã, por forma a estimular o progresso da

discriminação auditiva articulado à relevância da escuta e do silêncio, concretizou-se um jogo (Cf. Anexo 42) cujo objetivo era a associação do som de determinados instrumentos ao seu nome.

Uma vez que todas as áreas se encontram presentes no currículo, embora com cargas horárias distintas (DL. n.º 176/2014, de 12 de dezembro), como já referido no capítulo I, a Expressão e Educação Dramática e Motora foram, do mesmo modo, abordadas, ainda que em dias diferenciados.

Aliando o enriquecimento pessoal constante que a leitura proporciona (Sobrinho, et al., 1994) ao desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação que os jogos de exploração, de forma lúdica e natural, propiciam (Gomes & Rolla, 2003), na sequência da leitura e exploração da obra *A Carochinha* de Adolfo Coelho, realizou-se a dramatização da história (Cf. Anexo 43). Para o seu desenvolvimento foram fornecidos alguns dos acessórios essenciais – vassoura, moeda, janela e caldeirão –, as máscaras das personagens ficaram por conta das crianças, que as decoraram a gosto (Cf. Anexos 44). O idealizado, previamente, seria a concretização da dramatização (Cf. Anexo 45), recorrendo-se, numa primeira fase, ao texto da história e, numa etapa seguinte, fazendo-se uso somente da memorização, concentração e capacidade de improviso. Todavia, na prática, uma vez que algumas crianças estavam a demonstrar dificuldade em improvisar, possivelmente, por não ter sido concedido tempo suficiente para que desenvolvessem essa capacidade, refletindo na ação, optou-se por concretizar a segunda fase socorrendo-se, também, ao texto.

As crianças da turma manifestavam, regularmente, uma grande satisfação pela área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, em áreas como a dança, os desportos coletivos e os jogos. Neste sentido, de modo a aproximar as experiências escolares ao ritmo e estilo da atividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais desejáveis (Departamento de Educação Básica, 2004), em díade, escolheu-se o bloco de Perícia e Manipulação (Cf. Anexo 46) para proporcionar uma atividade desta área. A consciencialização

da prática de exercício físico como escolha de um estilo de vida saudável, associada à saúde do corpo, foi uma das finalidades basilares.

Através de uma observação contínua realizada no decorrer da PES foi possível constatar determinadas evidências, algumas consideradas pelo par pedagógico como problemáticas a explorar. Neste seguimento, uma das necessidades observadas recaiu na falta de hábitos de higiene, demonstrada, frequentemente, por algumas crianças. A título de exemplo apresenta-se uma atitude realizada por uma criança que, desde logo, chamou a atenção da díade: retira da mochila um *tupperware* com bolachas, abre-o e coloca-as no chão, fecha a caixa e arruma-a na pasta, pega nas bolachas do chão e vai para o espaço exterior. Após verificação deste comportamento e de uma reflexão, em conjunto, sobre o mesmo, considerou-se esta atitude como uma falta de higiene. Porém, o que mais inquietou a díade foi a despreocupação e inconsciência da criança em relação ao seu ato. Este foi um dos primeiros fatores patenteados. Para além disso, a não lavagem das mãos antes das refeições e/ou após ida à casa de banho, a utilização da mesma roupa vários dias seguidos e o cheiro característico de determinadas crianças, comprovaram a emergência de se abraçar um projeto por forma a contornar esta realidade.

A temática do projeto recaiu, assim, precisamente, sobre a saúde do corpo. De acordo com Baptista (2010, p.31), a saúde é compreendida como um recurso do quotidiano, influenciadora do sucesso escolar e da integração social. Constitui-se como um direito, um dever e um bem a preservar, “pois dela dependem não só a aquisição de informações e de competências estruturantes do ser, mas também a construção de um pensamento sistémico que permita [à criança] abrir-se à alteridade e actuar num quadro de cidadania activa”.

O projeto de intervenção desenvolvido deteve como objetivo basilar a consciencialização da turma para a importância da higiene na saúde do corpo, focando-se em conteúdos como a correta higienização das mãos, dos dentes, do corpo, do vestuário e dos alimentos. Este contemplou oito sessões (Cf.

Anexo 47), tendo o seu início na atividade observada em díade, onde, considerando-se os interesses do grupo, se elaborou uma atividade experimental - particularidade bastante apreciada pelo grupo - relacionada com a relevância de uma adequada lavagem das mãos. Para a sua realização foi criado todo um ambiente laboratorial, onde o som característico, as batas e as luvas estiveram presentes. Tratando-se de uma atividade experimental, seguiu-se, naturalmente, o seu protocolo: levantamento de conhecimentos prévios, observação ao microscópio e registo das observações (Cf. Anexos 48). Neste dia, exploraram-se questões como a presença de uma grande quantidade de micróbios nas mãos, a importância de uma frequente e correta lavagem desta parte do corpo e, conseqüentemente, algumas conseqüências que podem emergir da escassa higienização das mãos. Com esta atividade pretendeu-se contribuir ainda para a cultura científica básica das crianças, proporcionando-lhes desenvolver conhecimentos elementares, fundamentais para uma participação ativa e responsável na vida comunitária (Pereira, 1992).

Das oito sessões do projeto apresentam-se de seguida duas sessões intermédias e a sessão final. Neste seguimento, saliente-se a terceira e quarta sessões, pois através delas houve a possibilidade de se consciencializar a turma para o aparecimento de algumas doenças que podem advir da falta de hábitos de higiene. O pé de atleta, a cárie e os piolhos foram doenças identificadas pelas crianças que, posteriormente, em pequenos grupos, as exploraram, através de uma pesquisa orientada, e resumiram. Na sessão imediata, os diferentes grupos apresentaram o resumo elaborado, permitindo aos colegas obterem, igualmente, conhecimento sobre as restantes doenças – o que são, como se podem prevenir, como se podem tratar.

Na quinta sessão, a relevância da higiene dos alimentos bem como da conservação dos mesmos para a saúde do corpo foram os tópicos explorados. Nesta, iniciou-se outra atividade experimental relacionada com a conservação do leite, que foi sendo desenvolvida nas semanas posteriores. Apelando-se aos conhecimentos prévios das crianças, a experiência iniciou-se com o registo da previsão de cada uma. No decorrer da mesma, as observações

realizadas foram acompanhadas de um desenho, assinalando-se o desenrolar dos acontecimentos. No final, confrontaram-se as previsões iniciais com o resultado obtido. Esta experiência deteve, assim, como objetivo a consciencialização de que existem micro-organismos por todo o lado - alguns que servem de auxílio à execução de alimentos e outros que são prejudiciais à saúde. Conservar os alimentos, neste caso específico, o leite, no frigorífico torna-se, por isso, fundamental, pois como, neste local, a temperatura é mais baixa do que a temperatura ambiente, as bactérias ficam menos ativas e têm mais dificuldade em desenvolverem-se.

Por forma a permitir a oportunidade de a turma ver esclarecidas as dúvidas e/ou questões que apresentavam sobre a vacinação, a última sessão ficou caracterizada pela ida de uma enfermeira – ativando a parceria com o Centro de Saúde da freguesia - à sala de aula. Atualmente, a parceria entre a escola e a comunidade envolvente assume uma grande importância social e científica (Alves e Varela, 2012), sendo indiscutível a relevância da troca de contributos de saberes e competências de ambos os contextos para o alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Saliente-se que a metodologia da apresentação foi a conversação, ou seja, a vinda da enfermeira à sala não teve como intuito a apresentação formal e transmissiva de conteúdos, mas sim, o diálogo com as crianças. Nesta linha, as questões e dúvidas da turma (Cf. Anexo 49) foram a base de toda a conversação. As crianças, através da sequencialidade explorada num dos dias precedentes à vinda da enfermeira, colocaram, ordenadamente, a sua pergunta; a enfermeira, por sua vez, interrogava o grupo sobre qual a sua opinião relativamente à questão feita e só depois concedia a sua resposta. Somente quando todas as dúvidas e/ou curiosidades ficaram, claramente, esclarecidas, a enfermeira apresentou, resumidamente, todas as respostas às questões colocadas, socorrendo-se de uma apresentação *PowerPoint*. No final, lançou dois desafios ao grupo – questionar em casa quando seria a próxima vacina e verificar se os familiares

estavam devidamente vacinados - e ofereceu a cada criança uma vacina de plástico, causando um grande entusiasmo e encanto na turma.

Por ter sido realizado num curto espaço de tempo, não foi possível obter significativas mudanças de comportamentos e de atitudes por parte das crianças. No entanto, foi evidente e gratificante verificar que a criança que colocou o lanche diretamente no chão não o voltou a fazer, que outra criança começou a trazer fio dentário para a escola e que alguns elementos da turma começaram a lavar as mãos antes do almoço. De forma geral, acredita-se que o projeto desenvolvido criou um grande impacto e sensibilidade na turma, que, gradualmente, ia evidenciando a sua preocupação sobre determinados assuntos. Não se possui conhecimento sobre os hábitos de higiene das crianças das restantes turmas, porém, por ser uma temática essencial, talvez tivesse sido interessante e enriquecedor alargar o público-alvo, expandindo o projeto às turmas de 1^o CEB.

Estas foram algumas das atividades dinamizadas com a turma, que proporcionaram o desenvolvimento de valores como a cooperação, o trabalho em equipa, a negociação de ideias e o respeito pelo outro e houve um reforço relativamente à relevância das regras da sala de aula, notando-se, efetivamente, uma evolução nestas competências.

Como ocasião de experimentação, o estágio é o momento de explorar as ideias, aquilo que se considera ser mais benéfico, enriquecedor e estimulante para a criança. Esta etapa foi, assim, suportada pela identidade e pela perspectiva da docente estagiária sobre o processo de ensino e de aprendizagem, os seus valores e aquilo em que acredita. Aliando estas características às constantes partilhas de ideias e reflexões colaborativas, em diálogo e com as professoras orientadora e supervisora, alcançou-se determinadas conquistas pessoais, como a autoconfiança, a autonomia e o desenvolvimento de práticas mais conscientes.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final surge como súpula reflexiva de toda a viagem desenvolvida ao longo do último ano de mestrado, que visa a obtenção do grau de Mestre para a habilitação da docência em EPE e 1º CEB.

Nesta linha, realizar-se-á uma retrospectiva analítica e crítica sobre este percurso, desenvolvido ao longo do segundo ano do segundo ciclo de estudos, onde serão destacadas as dificuldades e desafios vivenciados, bem como a forma como estes foram ultrapassados. As similitudes e contrastes de ambos os níveis de educação bem como a visão da docente estagiária sobre a sequencialidade educativa e o processo de transição entre a EPE e o 1º CEB serão, do mesmo modo, retratadas.

Como componente basilar do percurso de formação profissional, a PES, visa proporcionar “uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais” (Formosinho & Niza, 2009, p.125) adequados ao desempenho da função docente. Enquanto oportunidade de aprender a converter os saberes disciplinares em profissionais (Formosinho, 2001), a docente estagiária acredita que, efetivamente, este percurso lhe permitiu relacionar o saber teórico com o saber prático, percebendo que nem sempre estes andam de mão dadas. Parafraseando Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 99) uma prática reflexiva baseia-se, precisamente, na “construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”. Subjacente a este parecer, Alarcão (1996, p. 179) completa que, no mundo profissional, é esta interação reflexiva, suportada por referentes teóricos, que “conduz ao desenvolvimento da competência profissional”.

A reflexão foi, assim, o fio condutor da prática da docente estagiária, acompanhando-a ao longo de todo o caminho desenvolvido. Refletir para modificar, adequar e agir mais autonomamente. Nesta linha, as reflexões

antes da ação, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), fizeram parte integrante da PES, permitindo realizar “experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente” (*Idem*, p.98).

As vantagens das etapas da metodologia de IA, enquanto processo de autoquestionamento reflexivo e sistemático (Vieira & Moreira, 2011), estiveram, assim, diretamente implicadas, através de um conjunto de fases cíclicas, de observação, planificação, ação e reflexão (Carr & Kemmins, 1986, citado por *Idem*), que também foram sofrendo aperfeiçoamentos ao longo desta viagem. Este procedimento permitiu uma maior consciencialização e responsabilização face à ação e à promoção de uma maior autonomia profissional (Marques, Moreira & Vieira, 2001).

No decorrer das práticas desenvolvidas, como se tem vindo a frisar ao longo deste documento, procurou-se adotar uma postura socio construtivista do saber onde, enquanto mediadora, se valorizou o contributo ativo e global das crianças, assim como a sua disponibilidade e conhecimentos prévios (Solé & Coll, 2001). Aceitou-se, deste modo, a criança como sujeito que pensa e deu-se-lhe o direito de construir o seu saber (Alarcão, 1996). O direito e respeito por cada criança bem como os seus interesses e necessidades foram também uma realidade das práticas, cuja metodologia de IA, permitiu adequar e readequar. A mobilização de atividades inovadoras, desafiantes, dinâmicas e articuladas, tal como destacado no DL. n.º 240/2001 de 30 de agosto, foram consideradas, assim como a diversidade de estratégias e recursos.

Como já referido, ao longo deste caminho surgiram, inevitavelmente, algumas dificuldades e desafios que, gradualmente, foram sendo ultrapassados. Estes recaíram, sobretudo, na gestão do tempo e do grupo. Realce-se que estas foram mais evidentes numa fase inicial, por ser o momento em que ainda não se detinha muitos conhecimentos sobre o grupo, sobre os seus níveis de desenvolvimento, interesses e necessidades. Assim, através de um maior contacto com as crianças e, conseqüentemente, de um

maior conhecimento das suas características e pela redução do número de atividades propostas, com o intuito de melhor acolher as sugestões, ideias e dificuldades do grupo, dando maior valorização à flexibilização do tempo e da planificação, estas dificuldades foram sendo superadas. Para além disso, conseguiu-se o respeito e o carinho das crianças, pois um dos grandes receios da docente estagiária incidia, precisamente, em conseguir captar a atenção do grupo sem ser autoritária.

Ainda neste âmbito, um dos maiores desafios experienciados foi a passagem invertida de contextos, ou seja, a passagem do 1º CEB para a EPE. Por se ter iniciado num nível de ensino orientado por programas e metas curriculares prescritas, a transposição para uma valência bastante mais flexível a esse nível não foi fácil, pois essa especificidade estava já bastante enraizada na docente estagiária. Para além disso, esta mudança ocorreu num momento em que já se possuía um conhecimento bastante grande do grupo de 1º CEB e quando se tinha conseguido alcançar um maior amadurecimento e autoconfiança nas suas práticas. Autoconfiança esta que sofreu determinado abalo aquando da troca de níveis de educação, pois, inicialmente, na EPE, a díade, talvez por ter integrado primeiramente uma turma de 1º CEB, apresentou dificuldade em dinamizar atividades que fossem, realmente, ao encontro dos níveis de desenvolvimento do grupo. Possivelmente, se se tivesse iniciado a articulação de forma coerente e evolutiva, ou seja, pela EPE, as práticas desenvolvidas nessa valência tivessem ido, desde logo, ao encontro dos valores e do processo de ensino e de aprendizagem que se acredita e defende. Porém, gradualmente, através de uma constante observação e reflexão, as práticas foram sendo melhor enquadradas e adequadas ao contexto.

Uma vez referidos alguns pressupostos, desafios e dificuldades das práticas não faria sentido não se destacar, do mesmo modo, o papel basilar das práticas colaborativas, uma vez que se aprendeu na interação com os outros, através da partilha de conhecimento e de saber experiencial (Alarcão e Canha, 2013). O par pedagógico bem como as orientadoras cooperantes e

supervisoras institucionais assumiram, aqui, um papel ímpar. O primeiro enquanto âncora emocional e afetiva, pela troca de ideias, de saberes e pelo desenvolvimento de princípios de cooperação e corresponsabilização. As segundas como acompanhamento e monitorização das atividades desenvolvidas, através de uma orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante.

O facto de a PES ter sido apoiada por um trabalho constante de colaboração dotou a docente estagiária de competências de trabalho de grupo e cooperação, essenciais para a vivência e para o exercício da função docente, nos dias de hoje.

Também, atualmente, a articulação curricular e a sequencialidade educativa se tornam um imperativo. No que concerne a estes fatores, acredita-se, efetivamente, que o perfil duplo de habilitação para a docência, para o qual o Mestrado habilita, proporciona conhecimentos e atitudes que tornarão, verdadeiramente, os fatores acima destacados numa realidade. Subjacente a esta ideia, Serra (2004, p. 78) refere que “quanto maior for o conhecimento dos docentes em relação às especificidades e similitudes entre [os] dois níveis de educação [- EPE e 1º CEB -] mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”.

Esta formação de perfil duplo possibilitou, assim, o contacto com dois contextos – EPE e 1.º CEB. Através deste contacto direto foi possível tomar a perceção de algumas similitudes e contraste existentes entre eles. No entanto, a primeira distinção que se considera relevante destacar está expressa, precisamente, na LBSE, e refere-se ao carácter de obrigatoriedade. Na EPE a sua frequência é facultativa, enquanto no 1º CEB é obrigatória. Não obstante, em termos legais, parece existir uma preocupação pela continuidade educativa, já que as áreas de conteúdo das OCEPE encontram uma sequência nas áreas do saber que formam o currículo do 1º CEB. Acresce a valorização que ambos fornecem à perspetiva construtiva e articulada do saber, aos conhecimentos prévios e à diferenciação pedagógica (Serra, 2004).

Porém, apesar destas valorizações, são vários os constrangimentos existentes entre eles, sobretudo a nível de gestão do espaço, do tempo e das relações, tal como discriminado no capítulo I, que dificultam a transição entre ambos.

Nesta sequência, acredita-se que o Mestrado em questão possui vários benefícios no que concerne às características anteriormente mencionadas, não só para os Educadores, como também, e especialmente, para as crianças. Saliente-se, entre outros, a perceção e valorização pelas especificidades de ambos os níveis de educação, considerando-os como etapas, apesar de sequenciais, singulares e basilares para o desenvolvimento das crianças. O conhecimento das responsabilidades práticas que cada um dos profissionais deve desenvolver é, igualmente, uma mais-valia, pois acredita-se que este contribui, como já destacado ao longo deste documento, para uma maior sensibilização da relevância da transição entre a EPE e o 1º CEB.

Refletido sobre este trajeto, destinado à formação prática da docente estagiária, destaque-se que a mesma começa muito antes do início desta fase (Canário, 2002). Ela acontece no decorrer de toda a formação escolar anterior e no exercício *do ofício de aluno* (Formosinho, 2009). Por outro lado, este processo não se conclui aquando da obtenção da habilitação profissional (Arends, 2008). Esta é, realmente, uma fase crucial na formação dos Educadores, no entanto, deve desenvolver-se através da formação profissional contínua (Preâmbulo DL. n.º 79/2014 de 14 de maio).

Em súmula, caracteriza-se esta longa viagem como um misto de emoções, nem sempre fácil, mas bastante gratificante. Estando esta a terminar, ficam as aprendizagens desenvolvidas e a certeza de que este caminho corresponde ao início de muitas aprendizagens, enquanto futura Educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, M. Fernandes & L. Santos, *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas (7-15)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação, Seminário *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002a). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas (17-23)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Alonso, L. (2002b). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, (Online), 5. Acedido em file:///C:/Users/maria/Downloads/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20(1).pdf a 8 de fevereiro de 2017.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 35-42). Coimbra: Edições Almedina.

- Alves, M. & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 31-61.
- Amaral, M.^a J., Moreira, M.^a, A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7^a Edição). Portugal: McGraw-Hill.
- Baptista, M. (2010). A Educação para a Saúde em Meio Escolar. *Noesis*, (Online) (81), 30-33. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis81.pdf> em 25 de janeiro de 2017.
- Barber, P. (2004). Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 55-70). Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bessa, N. & Fontaine A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Brooker, L. (2010). Modificando o panorama da infância inicial. In J. Moyles, *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1977). *O processo da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada, In A. Cadima, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários* (pp. 12-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Cadima, J. Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)?. In A. Natércio & R. Canário, *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora.
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, (Online), 2 (2). Acedido em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/295/251> a 19 de janeiro de 2017.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo. In J. Ponte (Org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp- 27-39). Porto: Porto Editora.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no Jardim-de-Infância: como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 34-42). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, (Online), XIII (2). Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investi>

ga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF a 28 de outubro de 2016.

- Damião, H, Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. (4ª Edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. (3ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchforl (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar: Os contributos de*

- Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (121-142). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-135). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freitas, C., Vieira, M., Abrantes, P. Aido, J. Gargaté, C., Araújo, M, Barbeitos, C., Domingues, M. & Roldão, M. (2001). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. (2ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchforl (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.71-87). Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Gomes, A. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser: Expressão e Educação Dramática (1º Ciclo do Ensino Básico)*. Porto: Porto Editora.

- Gordon, E. (2005). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo – Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo, lda.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado, construindo o Futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed.
- Le Cunff, F. & Seguro, M. (2012). As primeiras escolas do Plano dos Centenários. *Repositório Digital da História da Educação*. Acedido em <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/os-edificios-escolares-do-plano-dos-centenarios/as-primeiras-escolas-do-plano-dos-centenarios/>. a 3 de outubro de 2016.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E. (2006). Prefácio. In E. Many & S. Guimarães, *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto* (pp. 4-5). Porto: Areal Editores.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância –*

- construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Machado, J. & Cruz A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Currículo sem Fronteiras*, 14 (1), 173-191.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (2001). *A investigação-acção na formação de professores – um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. RepositóriUM. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>. em outubro 28, 2016.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-69). Porto: ASA Editores.
- Monteiro, A. (2010). A (re)valorização de outras fontes históricas – a problemática dos manuais escolares. In M. Ribeiro (Coord.), *Outros Combates pela História* (pp. 342-380). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: o papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. *Noesis - Destacável Redescobrir Vigotsky*, 77, 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado, construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 55-79). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 1 (XXII), 81-93.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 55-79). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, M. (Coord.). (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Porto: Texto Editora.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. Ponte (Org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp- 19-26). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Adelino, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quadros Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspetivas?, In P. Dias & A. Osório (Coord.) *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Ralha, M. (1992). *Didáctica da Matemática: perspectivas gerais sobre educação matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: textos de Intervenção sobre Educação de Infância*. Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. (1999a). Currículo como projeto – o papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. Roldão, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999c). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Salema, M. (1997). *Ensinar e aprender a pensar: Uma proposta para o Apoio Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, (Online), (79), 52-57. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pdf> em 25 de janeiro de 2017.
- Santos, S. (2010). *O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Serafini, Ó. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19.
- Serrazina, M. & Matos, J. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrino, J., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Valle, D., Merino, P. & Alonso, J. (Grupo Peonza). (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en La Lectura*. Santander: Alfaguare.

- Solé, I. (1997). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-69). Porto: ASA Editores.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: ASA Editores.
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aulas inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. In Comissão Organizada do ProfMat99 – Associação de professores de matemática, *Actas do ProfMat 99* (pp. 111-120). S.l.: Associação de Professores de Matemática.
- Vale, I. (2002). Materiais Manipuláveis. *Academia. Edu*. Retirado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33146967/materiais_manipulaveis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1485547644&Signature=HuBU8a84P9bMJYfCLLseVW3CrIw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMateriais_Manipulaveis.pdf em 25 de janeiro de 2017.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico: orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J. Sousa, O., Hortas, M., Ramos M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P.,

- Fernandes, S. & Alves S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. Viana (Coord.), I. Ribeiro (Coord.), A. Baptista, H. Costa, I. Cadime, I. Ríos, J. Cruz, L. Costa, S. Brandão & S. Santos, *Falar, Ler e Escrever - Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F. (2014). *Pedagogia, Formação e Investigação*. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática* (pp. 11-57). Ramada: Edições Pedagogo.
- Viera, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador* (3ª edição). Porto: ASA Editores.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ª edición). Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Portugal: Dinalivro.
- Weider, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação* (pp. 167-192). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.*

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2015/2017). *Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.*

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

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.*

CoE (1981). *Declaração sobre a educação das crianças dos três aos oito anos.*
Lisboa: Conselho da Europa.

Constituição da República Portuguesa. Sétima Revisão Constitucional – 2005.
Publicação Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. Diário da República – I Série n.º 15, Ministério da Educação, Lisboa. Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República – I Série n.º 65, Ministério da Educação, Lisboa. Princípios Orientadores da avaliação das aprendizagens nos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República – I Série A n.º 38, Ministério da Educação, Lisboa. Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República – I Série A n.º 92, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República – I Série n.º 129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e Gestão do Currículo dos Ensinos Básico e Secundário.

- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série A n.º 201, Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de competência de desempenho profissional.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série A n.º 201, Ministério da Educação, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do Educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro de 2009. Diário da República – I Série n.º 193, Ministério da Educação, Lisboa. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- Junta de freguesia de Pedrouços (2009). *Portal Oficial da junta de freguesia de Pedrouços-Maia*.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República – I Série A n.º 34, Assembleia da República, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Diário da República – I Série n.º 166, Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República – I Série n.º 128, Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco.
- Unesco (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente – Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.

Unicef (1989). *A Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf a 4 de fevereiro de 2017.

NM