

Orientação

DEDICATÓRIA

À minha Avó, por me ter educado em amor e bondade.

Ao meu Pai, por ser um exemplo de trabalho e dedicação.

À minha Mãe, meu porto de abrigo, pela força transmitida a cada dia.

À minha irmã Mafalda, por caminhar sempre ao meu lado e nunca me deixar desistir.

*“Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração”.*

Fernando Pessoa

RESUMO

A elaboração do presente relatório de estágio decorre do percurso desenvolvido em contexto de ação docente, com o objetivo de espelhar a ação e reflexão decorrentes do estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. A unidade curricular permitiu a mobilização de saberes legais, teóricos, pedagógicos e didáticos que, aliados a valores e crenças, conduziram a um crescimento pessoal e profissional fundamentais nesta fase de formação. Importa ainda evidenciar que a interação colaborativa entre pares, muito presente durante todo este período, aliada à metodologia de investigação-ação, caracterizada pelo seu processo cíclico de observação, ação, reflexão e avaliação, levou à adoção de uma postura reflexiva que permitiu o desenvolvimento de uma capacidade de pensar e agir em cada contexto.

Seguindo esta linha de pensamento e defendendo-se uma prática de participação, a criança esteve no centro de todo o processo de ensino aprendizagem. Para esse efeito, consideraram-se os seus interesses, conhecimentos prévios e necessidades, de forma a se potenciar momentos nos quais a aprendizagem fosse colaborativa e significativa, valorizando-se o desenvolvimento holístico da criança.

Assim, a postura autorreflexiva, sistemática, participativa e colaborativa, adotada no decurso deste percurso de formação inicial, deu origem à construção de saberes pessoais e profissionais, que constroem um perfil profissional docente, que será desenvolvido ao longo da vida.

Palavras-Chave: Criança; Educação; Socioconstrutivismo; Metodologia de investigação-ação

ABSTRACT

The elaboration of the present report, is based on the path developed in the context of a teaching activity, with the purpose of reproducing the action and reflection resulting from the internship in pre-school education and in 1st Cycle of Basic Education within the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice. This curricular unit allowed the mobilization of legal, theoretical, pedagogical and didactic knowledge that, alongside with values and beliefs, led to a crucial personal and professional growth in this stage of formation. It is also important to point out that the collaborative interaction between pairs, which is very present throughout this period, in common with the research-action methodology, characterized by its cyclical process of observation, action, reflection and evaluation, led to the adoption of a reflexive posture that allowed the development of an ability to think and act in each context. Following this line of thought and preserving a practice of participation, children were at the centre of the whole process of teaching-learning. To that end, their interests, prior knowledge and needs were considered, in order to foster moments in which learning was collaborative and meaningful, valuing the holistic development of the child.

Therefore, the self-reflexive, systematic, participatory and collaborative posture, adopted during this initial training course, gave rise to the construction of personal and professional knowledge, which builds a professional teaching profile that will be developed throughout life.

Keywords: Child; Education; Socioconstructivism; Research-action methodology

ÍNDICE

Índice de figuras	xi
Índice de quadros	xiii
Lista de anexos	xv
Lista de apêndices	xvii
Lista de abreviações	xix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A criança no centro do processo educativo	3
1.1. Aprender a Ser: o contributo da inteligência emocional e social	8
2. Educação pré-escolar e o perfil do educador de infância: visões de construção	12
3. 1º ciclo do ensino básico e o perfil do professor: visões de construção	17
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
1. Caracterização do contexto de estágio	25
1.1. O ambiente educativo no contexto da educação pré-escolar	27
1.2. O ambiente educativo no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico	32
2. Metodologia de investigação	37
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e resultados obtidos	43
1. Práticas educativas desenvolvidas – educação pré-escolar	43
2. Práticas educativas desenvolvidas – ensino do 1º ciclo do ensino básico	58
Metarreflexão	73

Bibliografia	77
Normativos legais	87
Documentos orientadores	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 3, Ponto 2, Práticas desenvolvidas - EPE

Figura 1. Registo dos conhecimentos prévios e interesses do grupo de crianças	46
Figura 2. Ilustração da lua realizada por uma criança	48
Figura 3. Calendário lunar realizado através de ilustrações feitas pelas crianças	50
Figura 4. Ilustração do foguetão e do fato de astronauta, realizado por duas crianças	51
Figura 5. Quadro com os registos recolhidos no término das atividades do projeto	56

Capítulo 3, Ponto 2, Práticas desenvolvidas – 1º CEB

Figura 6. Minicomputador <i>Papy</i>	60
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo 3, Ponto 2, Práticas desenvolvidas – 1º CEB

Quadro 1. Testemunho de diálogos das crianças no decorrer das atividades	71
---	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Capítulo 2, Ponto 4, Metodologia de Investigação

Anexo A1. Modelo de planificada em EPE

Anexo A2. Grelha de Pré-observação em EPE e 1º CEB

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Capítulo 1, Ponto 3, 1º Ciclo do Ensino Básico e o perfil do professor: visões de construção

Apêndice A1. Exemplo de grelha de observação no 1º CEB

Apêndice B – Capítulo 2, Ponto 4, Metodologia de investigação-ação

Apêndice B1. Guião de observação direta no 1º CEB

Apêndice B2. Exemplo de guião de pré-observação no 1º CEB

Apêndice B3. Exemplo de guião de pré-observação em EPE

Apêndice C – Capítulo 3, Ponto 1, Práticas educativas desenvolvidas – EPE

Apêndice C1. Registo fotográfico de um teatro de sombras

Apêndice C2. Registo fotográfico da atividade “A que sabe a Lua, para ti?”

Apêndice C3. Planificação semanal de 9 a 13 de abril

Apêndice C4. Registo fotográfico da construção da lua

Apêndice C5. Registo fotográfico do calendário lunar

Apêndice C6. Registo fotográfico da construção do foguetão e fatos de astronauta

Apêndice C7. Planificação semanal de 7 a 11 de maio

Apêndice D – Capítulo 3, Ponto 2, Práticas educativas desenvolvidas – 1º CEB

Apêndice D1. Planificação Semanal de 20 a 24 de novembro

Apêndice D2. Registo fotográfico da atividade “Dudi, quanto dinheiro tens tu?”

Apêndice D3. Planificação semanal de 23 a 27 de outubro

Apêndice D4. Planificação semana de 4 a 8 de dezembro

Apêndice D5. Registo fotográfico da atividade “O ‘T’ dos animais”

LISTA DE ABREVIATÖES

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

Nº - Número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, como o objetivo de demonstrar o processo formativo ocorrido no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

O decreto-lei (DL) número (nº) 79/2017, de 14 de maio, que consagra a habilitação profissional para as valências da EPE e do 1º CEB, teve início com um período de formação inicial, a licenciatura, terminando com o segundo ciclo de estudos, o mestrado. Nesse ciclo, todos os conhecimentos adquiridos até então foram aprofundados e orientados para a área de docência que, no presente caso, habilitam profissionalmente para o grupo 100 e 110 de recrutamento. A possibilidade de uma habilitação de perfil duplo aproxima-se de uma visão de desenvolvimento holístico da criança, uma vez que o docente terá a oportunidade de a acompanhar desde o seu ingresso, até ao final da sua entrada na Escola, o que lhe permite ter um olhar mais atento e sensível por cada ciclo educativo. Os cinco anos de formação permitiram que os conhecimentos obtidos, levassem à construção de saberes profissionais. No entanto, a PES, ocupa um papel importantíssimo nesta formação uma vez que através da metodologia adotada na UC, a frequência dos seminários e a experiência de prática educativa em cada contexto de estágio, tornou evidente a articulação entre teoria e prática permitindo o aprimorar de competências imprescindíveis para o futuro profissional.

Os objetivos elencados na PES têm como intenções formativas a promoção de capacidades de observar, planificar, refletir e avaliar a ação educativa, tendo por base a metodologia de investigação-ação; a construção e mobilização de saberes legais, teóricos, didáticos, pedagógicos, culturais e

investigativos ao longo do estágio; a tomada de consciência do papel de um profissional de educação na sociedade; um olhar sobre o contexto de estágio como um espaço singular que permite a implementação de projetos de intervenção pedagógica e de transformação da educação, quer na EPE, como no 1º CEB; e o desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva e equitativa de educação (Ribeiro, 2017).

Este documento encontra-se organizado em três capítulos, uma metarreflexão e anexos numa estrutura que parte de saberes teóricos e legais que, em articulação com as especificidades de cada contexto educativo, apoiam as ações desenvolvidas na EPE e no 1º CEB. O primeiro capítulo engloba as referências teóricas, legais, gerais e específicas a cada ciclo, que serviram de base de orientação à prática educativa e fundamentam os seguintes capítulos. O segundo capítulo acolhe a caracterização dos contextos de estágio onde decorreu a prática, abarcando as informações recolhidas através da observação e registadas, sistematicamente, no diário de formação. Ainda neste capítulo encontra-se um ponto que faz referente à metodologia adotada ao longo da prática, a metodologia de investigação-ação. O terceiro capítulo evidencia de forma especial a postura reflexiva e crítica presente ao longo do relatório, através da descrição e análise das ações assim como, da referencia a aprendizagens profissionais ocorridas e ao impacto das ações no desenvolvimento da criança. Por fim, a metarreflexão espelha a retrospectiva de toda a PES e do seu contributo para a construção de uma identidade profissional, considerando-se as competências profissionais e pessoais desenvolvidas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica e legal que orientou e sustentou a PES e os capítulos seguintes. O primeiro ponto foca-se em paradigmas que fundamentam ambos os ciclos educativos – a EPE e o 1º CEB.

Apesar de possuírem similitudes e serem sequenciais, os ciclos educativos apresentam aspetos específicos que os distinguem e merecem a sua exploração. Assim, o segundo e terceiro subcapítulo surgem para apresentar os pontos teóricos e legais específicos da EPE e do 1º CEB, respetivamente.

1. A CRIANÇA NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO

Toda a criança vê os seus direitos assegurados através daquela que é conhecida como *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Neste documento reconhece-se que criança é todo o ser humano, com idade inferior a dezoito anos e que, para que tenha um desenvolvimento equilibrado, deve ter a oportunidade de crescer num clima familiar, de felicidade, amor e compreensão (UNICEF, 2004). Numa lista de 43º artigos, destaca-se o direito à educação onde o Estado tem o papel preponderante de garantir o exercício do mesmo, com base na igualdade de oportunidades. Refere-se ainda que o principal objetivo da educação é criar situações que promovam o desenvolvimento da personalidade, assim como dos seus dons, aptidões motoras e mentais, preparando a criança para uma vida adulta ativa (UNICEF, 2004, art.º 28 e 29).

Considerando-se estes aspetos, a criança desempenha o papel principal naquele que é o seu processo educativo (Hohmann & Weikart, 2011). A sua voz ganha o enfoque de toda e qualquer ação, uma vez que é ela que está por

detrás do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, é da máxima pertinência refletir-se sobre o seu papel e o seu desempenho em todo o processo.

Atualmente vive-se uma era de rápida mudança onde as verdades de hoje poderão facilmente ser as mentiras do amanhã, onde é necessário que exista uma atualização constante que vá ao encontro dos interesses do indivíduo e, consequentemente, aos avanços da sociedade. A Escola, como núcleo de transformações, deve caminhar lado a lado com estas mudanças para que corresponda cada vez mais ao que é esperado.

Deste pensamento, surge o conceito de educação ao longo da vida como uma das chaves para o século XXI, eliminando a formal e a permanente, alicerçada na base da teoria construtivista de Vygotsky (1978) que defende que o indivíduo deve aprender a aprender, ao mesmo tempo que compreende melhor o outro e onde tudo pode constituir uma oportunidade para aprender e desenvolver talentos (UNESCO, 2010). Posto isto, importa que se exponha de forma articulada a evolução do pensamento acerca da teoria construtivista, ligada às teorias de aprendizagem.

Piaget, com base nas suas experiências ligadas à psicologia e biologia, dedicou-se à elaboração de uma teoria do conhecimento que fosse capaz de compreender e gerar aprendizagem. Afirma-se assim que é através da interação ativa da criança que se gera aprendizagem, o que significa que é quando se faz, cria, imagina e manipula que aparece a verdadeira aprendizagem, tornando-se o sujeito o seu próprio autor (Fosnot, 1996). O conhecimento surge assim da ação que ocorre integrada num determinado meio, e se baseia em objetos que fazem parte da experiência e da respetiva reflexão de quem a executa (Glaserfeld, 1996).

Vygotsky aparece com o objetivo de superar o modelo biológico anteriormente apresentado, construindo uma abordagem originária da conceção marxista. Esta teoria marxista da sociedade, descreve que as mudanças históricas ocorridas na sociedade têm influencia direta na natureza humana, principalmente no que descreve o seu comportamento e a sua

consciência (Vygotski, 1998). Este trabalho é pioneiro de uma corrente de pensamento conhecida como teoria histórico-cultural que define: a existência de uma relação entre o desenvolvimento e os processos culturais e sociais; o desenvolvimento individual e social como entidades não separadas; a ocorrência de desenvolvimento quando a criança atua sobre a realidade, apropriando-se dela e transformando-a; a compreensão de qualquer fenômeno deve ser feita na sua história e no seu processo de mudança, ou seja, o desenvolvimento psicológico só acontece pela apropriação do conhecimento histórico acumulado; o saber é gerado a partir da prática social e é enquadrado a nível cultural e histórico (Fino, s.d.). Através desta teoria enfatiza-se a ligação entre o mundo psicológico e o mundo social da criança, onde o desenvolvimento acontece do intersubjetivo para o intrasubjetivo, do intersíquico para o intrapsíquico.

É desta linha de pensamento que surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se caracteriza pela “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotski, 1998, p. 112). Assim, a concepção construtivista reflete a educação como um projeto “um processo conjunto, compartilhado” (Solé & Coll, 2001, p. 22) onde cada criança com a ajuda do adulto, se vai revelando como um ser independente e capaz na resolução de “tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em muitas outras questões” (Idem). Tal acontece, porque o adulto orienta a sua ajuda para a ZDP da criança, “entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial, zona em que a ação educativa pode alcançar a sua máxima incidência” (Idem).

Uma educação que coloque a criança como foco principal em oposição a uma educação tradicionalista centrada no adulto, demonstra que se deve valorizar o indivíduo enquanto construtor de significados das experiências que vive, valorizando-se o papel ativo da criança no processo de ensino-

aprendizagem (Novak, 1995). Esta linha de pensamento liga-se diretamente com a visão construtivista da aprendizagem defendida por Piaget. Para esta conceção, a aprendizagem ocorre quando “somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Solé & Coll, 2001, p. 18), através da mobilização a nível cognitivo. Em consonância com os processos de acomodação e assimilação apresentados por Piaget (Palacios, 2004), a estruturação mental realiza-se de forma continuada, através da integração, modificação e estabelecimento de relações na rede de conhecimentos.

Permitindo-se à criança a oportunidade de experimentar, viver e criar relações diretas com o que a rodeia, o adulto desempenha um papel mediador, colocando-lhe desafios e orientando-a ao longo do processo. Assim, a criança é o centro do processo, o ser autónomo na construção de aprendizagens enquanto o adulto tem o papel de criar ambientes ricos e estimulantes que lhe permitam aprender a fazendo (Solé & Coll, 2001). Concomitantemente, reafirma-se a importância da teoria de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992) e a perspetiva sociocultural de Vygotsky na aprendizagem construtivista, uma vez que a existência de múltiplos contextos onde o indivíduo se encontra têm uma influência direta no seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (citado por Onrubia, 2001), as interações que são estabelecidas entre a criança e os diferentes sujeitos (docentes, crianças e outros profissionais) contribuem para o seu desenvolvimento pelas relações que são estabelecidas entre o eu com o outro.

Considerando-se os interesses das crianças para a planificação de atividades, tal como refletido na PES (cf. capítulo três), poderá dar origem a aprendizagens significativas promovidas pela existência de uma motivação (Barros & Pessanha, 2012). Assim, é da responsabilidade do adulto observar, escutar e refletir quando conhece o grupo de crianças com o qual irá realizar as suas práticas para que seja capaz de identificar os seus interesses, gostos e necessidades. A adoção desta postura ao longo da PES, contribui para a

identificação dos interesses das crianças para que fossem contemplados na prática desenvolvida e que foram reveladores de uma forte motivação, capazes de criar curiosidade e conduzindo a novas aprendizagens.

Sendo conhecedor do grupo, o adulto tem a capacidade de gerir o currículo consoante as particulares das crianças e do seu contexto (Ribeiro, 1995), não ficando limitado à aplicação dos documentos de forma rígida devendo adequar a sua ação à criança, ao invés de ser a criança a adequar-se ao currículo (Musgrave, 1994).

De igual forma, as aprendizagens promovidas ao longo da prática procuraram ser diversificadas e significativas. Assim, e em consonância com as características das crianças, a metodologia de trabalho de projeto, mostrou ser uma forma de chegar aos interesses da criança de “uma forma inovadora, flexível e capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gâmbua, 2011, p. 49). Esta metodologia centra-se em problemas onde a resolução é encontrada por interesse das crianças. Trata-se de um processo caracterizado pela pesquisa, planificação e intervenção com a intenção de serem atingidos os objetivos previamente definidos (Leite, Malpique & Santos, 1989), sendo necessário que o adulto oriente todo o processo para garantir as aprendizagens inerentes às atividades (Kilpatrick, 2007).

Cada vez mais se torna visível que a escola desempenha um papel fundamental na formação pessoal e social da criança, sendo necessário que não seja apenas valorizada a sua formação cognitiva em detrimento de uma formação social. Assim, com o objetivo de contribuir para esta formação integral da criança a UNESCO apresenta quatro pilares da educação essenciais para uma educação ao longo da vida – aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 1996).

Estas aprendizagens são reveladoras da importância que é conferida à educação, direcionando-a para o contributo que tem na expansão da personalidade humana tonando-se um agente social e de desenvolvimento (Zabalza, 2000). Refletindo-se sobre as especificidades de cada aprendizagem,

é possível dizer-se que a comissão delineou algumas orientações para cada uma delas: o conhecimento dos outros, da sua história e tradição, com o objetivo de criar uma relação mais próxima entre os indivíduos e que lhes permita reconhecer a importância de uma sociedade rica em diversidade, orienta os princípios do *aprender a conviver*. Para que esta aprendizagem seja cada vez mais significativa, os outros três pilares são o reflexo de elementos básicos para a vida em comunidade. *Aprender a conhecer*, exige que se seja capaz de obter uma formação geral e ampla que se façam constituir como “o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida” (Delors, 1996, p. 13). A capacidade de se estar preparado para enfrentar qualquer problema, saber dar resposta a imprevistos e conseguir trabalhar em grupo, são as capacidades norteadoras pelo *aprender a fazer*, incentivando a uma educação que possibilite uma vertente lúdica. Por fim, surge o *aprender a ser* que se considera ser a componente mais esquecida em educação e que merece ser refletida no presente relatório.

1.1. APRENDER A SER: O CONTRIBUTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SOCIAL

O mesmo documento refere que a capacidade de autonomia e de discernimento, associadas a uma responsabilidade pessoal e sem descurar os talentos que cada ser humano traz consigo (memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, o sentido estético, a comunicação com o outro e o carisma), são as características que orientam o *aprender a ser* (Delors, 1996).

Em consonância com os três pilares já mencionados, compreende-se que a educação não pode ser vista como algo que apenas se liga à cognição, mas sim a um processo entre o cognitivo, o moral e afetivo. Dessa forma,

considera-se pertinente que se explore um lado da educação que tem vindo a ser descurado e que em muito pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem da criança: o lado emocional.

Refletindo-se sobre as teorias de Piaget e Vygotsky, é possível perceber-se a importância que é dada às relações sociais e, consequentemente, afetivas para a educação. Vygotsky (1998) defende que o indivíduo se desenvolve através das suas relações e trocas com o outro e que, a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento, delimitam o seu desenvolvimento. Já Piaget (1973) argumenta que é nas vivências que a criança passa com os outros, que consegue ultrapassar a sua fase de egocentrismo uma vez que estabelece uma noção do eu e do outro como referência (Fosnot, 1998).

Corroborando com estas teorias, os documentos orientadores para a educação em Portugal refletem aspetos que se cruzam com os supramencionados. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), republicadas em 2016, indicam de forma clara a importância do cuidar em prol do desenvolvimento da criança uma vez que “cuidar e educar estão intimamente relacionados”, sendo necessário “prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Já o documento norteador do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas do 1º CEB (2004), reforça a ideia de que o ensino básico deve garantir as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, valorizando-se a descoberta progressiva de interesses e capacidades que contribuam para a formação pessoal, quer individualmente, quer socialmente (Ministério da Educação, 2004). É ainda importante referir que a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 7º, alínea “h”, deixa explícito que um dos objetivos para o ensino básico se prende com o facto de ser necessário “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socioafetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da

intervenção consciente e responsável na realidade circundante (Pires, 1987). De igual forma, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2004), refere no Artigo 29 que a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade da criança, considerando os seus dons e aptidões mentais, de acordo com a sua potencialidade.

Seguindo-se esta linha de pensamento, nasce um novo conceito de inteligência que ganha especial destaque através da obra “Inteligência Emocional” de Goleman (2012). O autor considera a inteligência emocional como um conjunto de competências intrínsecas ao indivíduo, que lhe permitem gerir as suas emoções e explorá-las de forma a estabelecer relacionamentos positivos. Essas competências contemplam a autoconsciência, a autoregulação (responsabilidade, autocontrolo, etc.), a automotivação (compromisso, otimismo, iniciativa, etc.), as competências sociais (consciências social e política) e as competências interpessoais (comunicação, liderança, cooperação) (Goleman, 2012). Paralelamente, o mesmo autor, desenvolve o conceito de inteligência social com a intenção de complementar o supramencionado. A inteligência social vem garantir a eficácia das interações sociais através de componentes como a empatia, a sintonia, a acuidade empática, a cognição social, a sincronia, a auto-apresentação, a influência e o interesse (Estrela, 2010). Apesar de aparentemente estas competências terem uma ligação mais direta à neurociência, a forma como o autor as vai ilustrando, levam a que sejam estabelecidas pontes com os processos de ensino-aprendizagem que vão sendo adotados em educação e que se tornam fundamentais para qualquer Educador. Indiretamente, quando são descritas as competências anteriormente mencionadas, é possível estabelecer-se relações com a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo, a atenção que deve ser dada às diferentes formas de expressão da criança e, ao mesmo tempo, ao cuidado implícito com o outro presente em cada uma delas (Estrela, 2010).

Além da ligação direta à criança é ainda possível destacar-se a importância destes dois conceitos para o Educador, uma vez que os estudos comprovam que é pela afetividade que se realiza a aprendizagem (Gonçalves & Alarcão, 2004; Garcia & Cardona, 2015). Concomitantemente, cabe-lhe encontrar estratégias, verbais e não verbais, que permitam que a dimensão afetiva esteja presente na forma como gere o currículo: “a proximidade (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a recetividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno)”, associadas a um comportamento não verbal, assim como as “verbalizações de incentivo, ajuda, *feedback* e elogio”, ligados a um comportamento verbal (Amado, Freire, Carvalho, & Freire, 2009, p. 79). Estas estratégias, segundo os mesmos autores, estão ligadas a comportamentos docentes que encorajam e ajudam as crianças na realização de atividades e na resolução de problemas no decorrer das mesmas, são promotores de uma “avaliação humanizada” e que respeita o ritmo de cada uma, colocam a criança no centro do processo educativo e permitem que seja ela a tomar decisões dentro da sala quer nas atividades (conteúdos, processos, métodos, etc.), quer nas relações sociais (definição de regras, organização da sala, etc.) e, por fim, permitem que todos se sintam incluídos em todo o processo (Amado, Freire, Carvalho, & Freire, 2009).

Acredita-se que “as emoções estão no coração do ensino” (Estrela, 2010, p. 33) e que, como tem vindo a ser descrito ao longo deste ponto, elevam a educação para outros sentidos. Assim, acredita-se que a criança terá uma maior oportunidade de criar aprendizagens com aqueles por quem sente uma ligação afetiva e que a fazem sentir-se valorizada (Maslow, 1971).

Ao longo da PES, estes foram os pensamentos que permitiram conduzir a prática e que contribuíram para pensar e repensar estratégias que contribuíssem para o verdadeiro desenvolvimento holístico da criança (cf. capítulo três), uma vez que se acredita que “o cuidar e o educar articulam-se e é nessa articulação que reside o ponto de equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em comunidade” (Marta, 2015, p. 114).

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: VISÕES DE CONSTRUÇÃO

A EPE é considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 2º), desde “os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 3º) e onde se perspetiva que sejam desenvolvidas atitudes, valores, conhecimentos e competências que permitam à criança inserir-se socialmente, ter sucesso na escola e iniciar o processo de cidadania (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Formosinho, 2007).

Assumindo-se como promotora do desenvolvimento holístico da criança, a EPE traça como principais objetivos o progresso psicológico, social, pessoal, cognitivo e motor como forma de consciencializar a criança do seu papel ativo como membro de uma sociedade. Cabe ainda ao educador a responsabilidade de ajudar a criança nos níveis educativos seguintes através do desenvolvimento da comunicação, da criatividade e do conhecimento do mundo, inseridas em aprendizagens significativas e que a façam sentir-se segura.

O desenvolvimento destas capacidades é considerado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se escrutinam princípios de apoio ao educador para a tomada de decisões sobre a prática assim como do desenvolvimento do currículo. Trata-se de um documento flexível e orientador, onde o programa não está previamente determinado o que permite a inclusão de ideias sugeridas pela criança ou pelo grupo (Lino, 2012). É ainda pertinente que o educador pense o ambiente educativo consoante as necessidades do grupo, adequando cada vez mais as suas práticas. Para que tal aconteça importa que mantenha uma observação diária de forma a “poder intervir no real de modo fundamentado” (Estrela, 1984, p.26), passando para a planificação que permita clarificar o que é necessário

para desenvolver as aprendizagens das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) sem nunca se esquecer da sua flexibilidade. Durante toda a PES, tanto as sugestões e tópicos de interesse do grupo como as OCEPE foram determinantes para o desenvolvimento da planificação de atividades (cf., capítulo III), com a preocupação de que se enquadrassem, não só com os objetivos pedagógicos, como também com as especificidades do grupo. Por esta razão, a criança foi vista como uma voz ativa no processo pela escuta ativa dos seus diálogos tidos em consideração para tomadas de decisão (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

A avaliação das capacidades da criança ao longo das atividades deve preocupar-se com o processo, para que seja valorizada a forma de aprender e o seu progresso (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), não se avaliando aquilo que ela sabe fazer, mas retirando-se de cada momento a informação necessária para sustentar a sua ação (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Há que ter ainda em consideração as interações estabelecidas entre o educador e a criança, assim como com outros adultos e com os seus pares, uma vez que é através delas que a criança tem a oportunidade de construir novos conhecimentos, segundo uma perspetiva socioconstrutivista (Folque, 2012). Considerando-se esta perspetiva, o trabalho colaborativo reúne características que permitem à criança a troca de opiniões com outras o que resulta numa consciencialização de si, do outro e vá atribuindo sentido ao mundo (Idem). Ao longo da prática foram desenvolvidas atividades que tiveram por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, que numa primeira fase define uma problematização onde a criança tem a oportunidade de partilhar o que já sabe sobre o assunto ou registar e desenhar com a ajuda do educador (Vasconcelos, et al, 2012). Numa segunda fase, decide-se qual o ponto de partida, como se vai realizar a investigação, como se organiza o tempo, que recursos se utilizam e dividem-se tarefas (Idem). Na terceira fase, o grupo dá início à pesquisa que “está principalmente relacionada com o proporcionar às crianças experiência directa e como ajudá-las a pensar nela de muitas formas interessantes” (Katz

& Chard, 1997, p. 246). Já a última fase pauta pela divulgação do trabalho realizado, assim como uma avaliação do que aconteceu e que poderá dar origem a novas questões que tornam o processo “aberto, crescente e imparável” (Leite, et. al., 1991, p. 76).

Sendo a educação descrita pela complexidade, torna-se evidente que a identificação com diferentes modelos curriculares e pedagogias, ao invés de se adotar apenas um, permite que seja dada uma maior resposta a cada contexto uma vez que o seu objetivo passa por “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p.16). Deste modo, realçam-se algumas abordagens pedagógicas que estiveram na base da PES e com as quais há uma forte identificação, como é o caso da Pedagogia-em-Participação, a abordagem do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, a abordagem de *Reggio Emilia* e a abordagem *High-Scope*.

Iniciado por David Weikard (1960), a abordagem *High-Scope* coloca a criança no centro da ação e onde a aprendizagem ocorre através da sua experiência e interação com o real, num contexto previamente preparado pelo educador com base no seu conhecimento acerca da criança de forma a permitir o desenvolvimento holístico da mesma. Este pensamento aproxima-se muito a um princípio socio construtivista que foi tida em consideração ao longo da prática, por se considerar imprescindível um ambiente educativo que permita o bem-estar da cada criança em específico (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A abordagem de *Reggio Emilia*, percurado por Loris Malaguzzi, destaca Piaget e Vigotsky como principais influenciadores da sua origem (Edward, Gandini, & Forman, 2007). A criança é vista como dotada de capacidades que permitem a construção do seu conhecimento, através da interação que estabelece com a escola, a comunidade e a família e que lhe permitem um desenvolvimento global, colocando-se no educador a responsabilidade de criar um contexto seguro e confortável onde a criança consiga desenvolver a

curiosidade, originando o sucesso desta pedagogia (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Por esta linha de pensamento, procurou-se ao longo da PES desenvolver uma escuta ativa da voz das crianças, tratá-las como pessoas e respeitar os seus ritmos como também defende a pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho, 2007).

De igual forma o Movimento da Escola Moderna, assume a criança como uma pessoa com interesses e que é parte integrante de uma sociedade, valorizando-se as relações de cooperação entre os diferentes intervenientes do processo educativo (Folque, 2012). Tendo como base a pedagogia de Freinet, o grande objetivo é que a criança seja preparada para a ter um papel ativo na sociedade de forma a que através do seu espírito crítico, responsabilidade e autonomia, seja ativa e capaz de transformar a sociedade, o que implica não só o desenvolvimento cognitivo como também o desenvolvimento de valores sociais, morais e estéticos (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Folque, 2012).

Assumindo-se esta linha de pensamento, é importante que se tenha presente a importância do brincar para a criança na EPE. A criança quando brinca “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11), o que revela ser importante que se desenvolvam pedagogias que valorizem o brincar uma vez que “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem por brincar” (Araújo, 2009, p. 136).

Há que dar ainda especial atenção ao ambiente educativo, uma vez que é uma componente transversal a todos os modelos supramencionados e, também, às OCEPE. O modelo *Reggio Emilia* considera-o o terceiro educador (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/ 2011), uma vez que deve ser um mediador entre a criança e a aprendizagem. Para isso é necessário que seja um espaço que integre a diversidade do grupo, passível de alterações e com materiais próprios e que devem acompanhar as

atividades, o desenvolvimento da criança a experiência e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28). Para isso é ainda imprescindível que os materiais existam em quantidades certas, se aproximem das suas realidades e estejam acessíveis a todas de forma a torná-las autónomas e independentes, na sua utilização.

Por esta ordem de ideias, torna-se evidente o papel central atribuído às interações e que dizem respeito à concretização de uma pedagogia participativa. Compete ao educador compreender a relação de dependência existente entre a criança e o contexto em que aprende, podendo dizer-se que a co-construção de conhecimento só acontece através de uma mediação de interações criança-criança e criança-adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Como referido no começo deste ponto, a EPE é a primeira etapa do sistema educativo português o que justifica o desenvolvimento de articulações com a etapa seguinte, o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para que a transição evite frustrações, é importante que os docentes vão criando espaço para que se realizem articulações curriculares (Roldão, 1999) com o objetivo de aprofundar aprendizagens adquiridas anteriormente. Esta educação, além de facilitar o sucesso escolar de cada criança (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, Circular n.º 17/DSDC/ DEPEB/2007; Oliveira-Formosinho, 2016), permite o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes e, também, a valorização do processo de aprendizagem vivido anteriormente, nesta nova etapa (Circular n.º 17/DSDC/ DEPEB/2007).

O educador de infância apresenta um papel revelador de uma responsabilidade por todas as crianças e pela diversidade de ideologias inerentes à EPE; que tem em consideração a vulnerabilidade da criança; que se centra na socialização; que privilegia a relação com as famílias; que salvaguarda questões éticas que estão inerentes à criança; e que proporciona um currículo integrador (Katz & Goffin, 1990, citado por Vasconcelos, 2009). Estas são características que são associadas ao papel do educador e que, segundo os autores referidos, lhe conferem especificidade. Contudo,

considera-se que estas deveriam ser alargadas a todos os profissionais de educação, como atributos para o melhoramento da sua ação. No exercício da sua profissão é pedido que revele valores cívicos e morais, e que se preocupe com a construção de uma “comunidade justa” que assente num equilíbrio entre uma ética do cuidado, atenta às necessidades de cada um, e uma ética do dever, baseada em princípios gerais” (Estrela, 1999).

3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O PERFIL DO PROFESSOR: VISÕES DE CONSTRUÇÃO

A entrada no 1º CEB, segunda etapa do sistema educativo, é um marco importantíssimo na vida de uma criança. Além de, em alguns casos, ser o motivo para uma mudança de escola e, conseqüentemente, a adaptação que dela advém, é sem dúvida o momento em que se sistematizam aprendizagens anteriores e se abrem portas a novas. Assim, a entrada neste ciclo pretende que criança construa conhecimentos básicos que a permitam interpretar e conhecer o mundo que a rodeia, ao mesmo tempo que apoiam a criação de bases de conhecimento científico, tecnológico e cultural (Ministério da Educação, 2004). Este caminho permite que, a pouco e pouco, a criança se vá inserindo na sociedade da qual faz parte (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Para que se faça cumprir este objetivo específico presente no Art.º 8 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987), é disponibilizado um plano curricular que, por sua vez, integra uma matriz curricular. Ambos devem ser geridos e utilizados pelo professor através da adequação de estratégias pensadas para cada turma, de forma a garantir o sucesso da aprendizagem.

A Matriz Curricular do 1º CEB, (Decreto-Lei n.º 176/2004 de 12 de dezembro) identifica oito componentes curriculares para o 1º e 2º anos e nove para o 3º e 4º anos.

No que toca aos dois primeiros anos deste ciclo (1º e 2º), seis dessas componentes são obrigatórias (português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo e oferta complementar) e duas facultativas (atividades de enriquecimento curricular e educação moral e religiosa). Cada uma tem ainda uma carga horária semanal, distribuída da seguinte forma: para as áreas curriculares de português e matemática, destina-se um mínimo de sete horas; para estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, um mínimo de três; para o apoio ao estudo, o mínimo de uma hora e meia e, por fim, uma hora para a oferta complementar, o que perfaz um total de 22,5 a 25 horas por semana. Já para as de caráter facultativo, a carga horária varia entre cinco e sete horas e meia para as atividades de enriquecimento curricular e uma hora para educação moral e religiosa. Já nos dois últimos anos (3º e 4º), a matriz apresenta algumas alterações pela entrada de uma nova componente curricular obrigatória, o inglês, com uma carga semanal de duas horas. Assim passa-se a ter um total entre 24 horas e meia e 25 horas semanais obrigatórias, o que fez com que se diminuísse o número de horas das componentes facultativas no que toca às atividades de enriquecimento curricular, passando a ter uma carga que pode variar entre as três e as cinco horas e meia.

De forma a dar sentido a todas estas horas, é disponibilizado para cada ano de escolaridade um programa que contempla as respetivas metas curriculares a serem atingidas: em maio de 2015 foi homologado o programa e metas para a área do português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015); para a área da matemática foi homologado em 2013 o programa e respetivas metas (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) e para as áreas curriculares de estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, encontra-se disponível a 4ª edição do programa que não sofreu ainda nenhuma alteração desde a sua homologação, em 1998 (Educação, 2004).

Retomando a carga horária estabelecida para as diferentes áreas do currículo, é possível verificar-se que o português e a matemática são sobrevalorizados em comparação com o estudo do meio e as expressões

artísticas e físico-motoras. Se juntamente a este dado se considerar o facto de o programa não ter sofrido ainda nenhuma alteração desde 1998, o que não se verifica com as áreas de português e matemática, pode levantar-se a seguinte questão: quais são então as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança? O 1º CEB é caracterizado por um quadro de formação global através do desenvolvimento de competências básicas ligadas a todas as áreas (português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras), pois só assim se consegue aquilo que é espelhado nas Organizações Curriculares e Programas – 1º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), como o desenvolvimento e progresso de uma sociedade.

Todo o currículo escolar engloba três dimensões de fundamento: o indivíduo, a sociedade e o conhecimento científico. Nesta escala, não é despropositado que o indivíduo apareça em primeiro lugar: mais do que decidir o que é importante fazer parte do conhecimento, é necessário ter sempre presente quem será o destinatário do ensino, neste caso, o aluno. É imprescindível que este seja respeitado enquanto indivíduo, portador de necessidades e interesses específicos, que por sua vez são diferentes de todos os outros indivíduos que pertencem à Escola (Vilar, 1994). É aqui que o professor desempenha um papel fundamental na formação do aluno, criando um ambiente que o permita gerar aprendizagens significativas e diversificadas. Para isso é necessário que faça aquilo que Beane (2003) chama de integração curricular, procurando ligar aquelas que são as experiências pessoais dos alunos com a possibilidade de se integrarem saberes sociais e pessoais. Esta organização curricular permite a realização de uma planificação em torno de uma problemática central que vai acompanhando os alunos em todas as áreas do conhecimento, esbatendo-se as fronteiras existentes entre cada área (Pereira, Cardoso, & Rocha, 2015; Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012; Beane, 2003).

É importante ainda que se valorize a educação pela arte através das expressões artísticas e físico-motoras, muito além das datas festivas e das simples pinturas de desenhos associadas às mesmas, como se observou ao

longo da PES. As artes são um fator fundamental para o desenvolvimento do aluno, uma vez que através delas é capaz de se desenvolver a nível social, pessoal e emocional (Stern, 1974). A articulação desta área com as restantes áreas do saber, carrega enormes funcionalidades e potencialidades como se verificou ao longo do desenvolvimento da PES, pois esta assume-se como um veículo pedagógico sustentador e fundamentado, dado ser privilegiada “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea c).

Não pode ainda ser descurada a educação para a cidadania como veículo de enriquecimento do currículo e como um forte contributo para o desenvolvimento crítico, reflexivo e consciente do aluno no que toca ao seu papel na sociedade. Mesmo não sendo colocada como uma disciplina obrigatória, as questões ligadas à cidadania são transversais ao currículo e podem ser abordadas dessa forma, mas essa não pode ser a única opção para o fazer. Deseja-se que em inúmeros casos ela aparece de forma intencional e não apenas ligada a situações problemáticas da comunidade educativa, como inúmeras vezes se observa (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2013). A escola é sem sombra de dúvida o meio mais favorecido para este tipo de educação, ainda mais numa altura em que se regista uma cadencia enorme de valores, numa sociedade em rápida mudança. É imperativo que mais do que saber-fazer, se saiba viver em comunidade (UNESCO, 2010; Decreto-Lei n.º 6/2001).

Esta abordagem ao currículo foi a base do trabalho desenvolvido ao longo da PES (cf. capítulo 3), contrário aquele que se observou em contexto. Acredita-se que este é o princípio básico para a construção de uma organização aprendente, que privilegia a cidadania dos seus intervenientes ao mesmo tempo que desenvolve uma aprendizagem holística. Tudo isto, leva à formação integral da criança e corrobora com os valores mencionados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Barroso & Leite, 2011; Martins, et al., 2017).

Fica muito evidente que o papel, a postura e as opções do professor são decisivas e fundamentais para que o sucesso da aprendizagem esteja assegurado. É importante que para isso, tenha plena noção das atitudes que assume, que aceite os seus sentimentos e que se veja como uma pessoa real na relação que cria com os seus alunos (Rogers, 2009).

De forma a orientar a prática docente foi criado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, evidenciando referenciais comuns à prática (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001). Embora seja necessário que o professor tome conhecimento das dimensões, irá refletir-se apenas sobre aquelas que estiveram mais presentes ao longo da PES.

Como já referido anteriormente, é importante que o professor crie estratégias pedagógicas diversificadas e que coloquem em evidência os seus conhecimentos a nível metodológico e didático, surgindo uma premissa ainda não considerada: a utilização de recursos. Em educação muitos são aqueles que estão à disposição do professor – livros, manuais, computadores, internet, músicas, filmes, vídeos, etc. – e que facilitam o processo educativo, ao serem potenciadores de uma maior motivação para a aprendizagem. Este fator cria ainda uma maior exigência, pois é necessário que haja uma enorme sensibilidade para que se compreenda o que é realmente significativo para os alunos (Rogers, 2009). Um forte exemplo que deve ser alvo de grande sensibilidade, diz respeito ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Parece claro que a sua utilização traz à escola inúmeras possibilidades de aprendizagem, além de que os alunos de hoje em dia estão muito despertos para as suas potencialidades, mas o problema reside na adequação das mesmas às práticas educativas (Amante, 2007). O que é certo, é que se bem selecionadas e utilizadas com intencionalidade, são fator de motivação e satisfação por parte dos alunos (Flores, 2011). Este foi um dos recursos utilizados durante a PES, especialmente no que toca ao projeto educativo desenvolvido (cf. capítulo 3), por se sentir que era gerador de uma motivação extra para a aprendizagem.

Para além de o professor ter como principal função ensinar, tem ainda uma dimensão social e ética (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Esta é uma perspetiva muito interessante e que visa considerar-se que além de transmitir conhecimentos, o professor tem ainda o papel de criar relações com os seus alunos potenciando um ensino ligado às emoções e sentimentos (Estrela, 2010). Através desta visão, é possível considerar-se o professor como uma pessoa capaz de sentir e ter a sensibilidade de observar os seus alunos como seres humanos recheados de sonhos, expectativas e vivências que os tornam no que são.

A avaliação diz respeito a um dos assuntos mais sensíveis em educação, uma vez que ainda se observam práticas que a valorizam como verificação de conhecimentos para uma posterior classificação (Caseiro & Gebran, 2008). A organização e o desenvolvimento da avaliação é outra das dimensões consideradas pelo perfil geral de desempenho, pelo que se trona crucial que o professor opte por aquela que é a que lhe permite tomar um maior conhecimento das suas práticas, assim como dos saberes desenvolvidos pelos seus alunos: a avaliação formativa. Esta caracteriza-se pelo facto de se ir adequando às capacidades do indivíduo face às tarefas desenvolvidas, o que possibilita uma reflexão das práticas e uma adaptação às necessidades de cada um (Ferraz, et al., 1994). Para isso, é necessário que crie instrumentos – por exemplo, grelhas de observação - que lhe permitam registar as suas observações e perceber quais foram as aprendizagens adquiridas (Roldão, 2009). Esta foi a avaliação privilegiada ao longo da PES e que permitiu que se repensassem estratégias, opções e recursos de forma a melhorar a prática. Para isso, foram criadas semanalmente grelhas de observação ligadas aos conteúdos a serem desenvolvidos e que permitiram, no final, observar-se o progresso dos alunos (Apêndice A1). Assim, a avaliação serviu como meio para a melhoria das opções tomadas e nunca como forma de atribuir uma classificação (Estanqueiro, 2010).

Importa ainda destacar aquela que se considera ser a dimensão mais importante no que toca à prática docente: o desenvolvimento profissional ao

longo da vida. Através do investimento profissional, o professor vai-se modificando e consequentemente, adaptando a sua forma de estar em contexto.

O pensamento reflexivo torna-se preponderante em educação, uma vez que é através dele que se promove o progresso. Este deve acontecer antes, durante e depois da ação educativa, de forma a torná-la cada vez mais adequada aos seus objetivos e ao contexto social em que se insere. Assim sendo, ser reflexivo deve constituir uma forma de estar em educação pois a sua ação implica pesquisar soluções para os problemas, ao mesmo tempo que exige o trabalho da intuição e das emoções positivas a ter em conta, quando existem adversidades (Alarcão, 1996). É igualmente importante que exista uma partilha de saberes que, por sua vez, favoreça o princípio de um trabalho colaborativo ao serviço do desenvolvimento, já que a existência de colaboração entre profissionais em formação e profissionais do contexto, dá origem a uma evolução dos mesmos pelo seu efeito gerador de desenvolvimento nos seus alunos, no contexto, no sistema educativo e na prática (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto; Alarcão & Canha, 2013). Esta transformação que se coloca a par da necessidade da existência de uma reflexão partilhada, ressalva a ideia de que a melhoria da educação se liga com a transmutação da génese de formação (Ribeiro & Moreira, 2007). Este foi o pensamento adotada ao longo da prática, privilegiando-se a reflexão sistemática para a evolução da postura adotada, assim como para gerar pensamentos reflexivos em todos os intervenientes deste percurso, única forma de serem dadas respostas mais adaptadas às diversidades encontradas no contexto. É importante que se tenha este pensamento muito presente, permitindo-se ao professor a oportunidade de atribuir autenticidade às suas práticas, para que se sinta motivado e entusiasmado para a profissão que desempenha pois, só assim, será capaz de gerar as mesmas emoções nos seus alunos (Estanqueiro, 2010).

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

Este capítulo tem como principal objetivo a identificação das características do contexto de estágio onde ocorreu a PES. Uma vez que a prática ocorreu em dois níveis educativos na mesma instituição cooperante, o capítulo encontra-se estruturado com um ponto dedicado à caracterização geral do estabelecimento educativo e outros dois pontos, um ligado à caracterização do contexto de estágio na EPE e o outro referente ao 1º CEB.

Para além destas caracterizações, o presente capítulo integra um ponto dedicado à metodologia de investigação, uma vez que foi apresentada como estratégia de formação no âmbito da prática educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O contexto educativo onde se efetuou a Prática Educativa Supervisionada, integra-se no Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda (AEIDM) localizado na freguesia e cidade de Rio Tinto no concelho de Gondomar, distrito do Porto. Constitui-se por cinco estabelecimentos que vão desde a educação Pré-Escolar ao terceiro ciclo do ensino básico: Escola Básica da Boavista-Lourinha, Escola Básica da Boavista, Escola Básica Infanta D. Mafalda, Escola Básica da Venda Nova e Jardim de Infância da Venda Nova. Cada uma destas instituições é composta por uma Associação de Pais e Encarregados de Educação diferente, o que se tem revelado imprescindível para o funcionamento e concretização das mais variadas iniciativas.

O Projeto Educativo nasce de uma conceção entre escola e comunidade educativa, permitindo a esta um determinado espaço de liberdade que a faz afirmar-se, perante a comunidade, como entidade portadora de um projeto

que lhe trará reconhecimento e identificação (Carvalho & Diogo, 2001). Deve ser coletivo e favorecer a interação, autônomo, mas não independente e diz respeito a uma planificação a longo prazo que “faz a definição de escola”, afirmando as suas opções do que deve ser a educação (Carvalho & Diogo, 2001, p.47).

Deve ter como principal objetivo a organização da diversidade e deverá cumprir as seguintes funções: ser um ponto de referência para a gestão e decisão dos órgãos da escola, garantir que a escola funciona como um todo, ser o ponto de partida para uma adequação do currículo aos interesses e motivações dos alunos, ser a base da harmonia entre professores e, por último, promover a coerência entre aquilo que é a organização e a administração escolar (Carvalho & Diogo, 2001).

Assim sendo, o projeto educativo do agrupamento esclarece que a determinação, coragem e autoconfiança (Projeto Educativo, 2017) são peças-chaves para o sucesso já que, de forma independente, a Escola não é capaz de alcançar os seus objetivos. Destaca-se como pontos fortes a sua missão que pretende a criação de cidadãos críticos e solidários, que interiorizem o respeito pela diversidade numa Escola que promova a igualdade de oportunidades de sucesso para todos, através de um espaço onde a partilha de experiências e valores criem um maior sentido de pertença à comunidade. O PE descreve ainda as diferentes parcerias estabelecidas com entidades públicas e privadas que ajudam na sua concretização, bem como na criação de uma Escola mais justa e humana.

A instituição onde se desenvolveu a PES, foi construída tendo por base a antiga escola com mais de 50 anos e encontra-se sob a coordenação de uma professora do primeiro ciclo. Oferece a valência de pré-escolar e 1ºCEB, num horário de funcionamento das 7h30 às 19h30 que abrange a componente letiva e as atividades de apoio à família para um total de quatrocentos e sessenta alunos. O corpo docente estava composto por 28 professores do 1ºCEB, sete educadores, nove funcionários de quadro e sete funcionários contratados pelo Centro de Emprego.

Considerando-se o espaço exterior, a instituição é composta por um amplo campo de jogos utilizado apenas pelas crianças do 1º CEB e um espaço em terra batida para as crianças da EPE, devidamente divididos o que mantém cada ciclo separado. É um espaço desprovido de espaços verdes e sem qualquer tipo de material lúdico ou espaço coberto, o que implica que em dias de chuva as crianças tenham de brincar no espaço interior. Durante os momentos em que se encontram no exterior, as crianças estão em total segurança uma vez que os recreios são vigiados por docentes e funcionários.

No que respeitava o espaço interior, a escola constituía-se por dezanove salas para as duas valências, uma biblioteca, uma sala de professores, a sala do coordenador e uma cantina, distribuídas pelos dois pisos do edifício.

É de salientar que o ambiente que se fazia sentir na instituição é o espelho das dinâmicas que foram observadas entre o corpo docente e não docente, refletindo-se o trabalho em colaboração, o espírito de equipa e a total preocupação pelo bem-estar da criança durante o período de tempo que passa na Instituição.

1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo potenciado pela sala da Educação Pré-Escolar (EPE) permite à criança crescer e desenvolver-se, estando nas mãos do educador a gestão e reflexão sobre o mesmo para que se criem oportunidades educativas. Tomando-se consciência desta importância, foram recolhidos dados que permitiram um maior conhecimento do grupo, do espaço e das interações que contribuíram para um maior conhecimento do contexto.

O grupo com o qual se desenvolveu a prática fazia-se constituir por 24 crianças, das quais 15 pertenciam ao sexo masculino e nove ao sexo feminino, com três anos de idade. Em diálogo com a educadora cooperante, constatou-

se que algumas crianças vão começar a fazer quatro anos e que 12 frequentaram a valência de creche em outra instituição. Nenhuma criança estava referenciada com necessidades educativas especiais (NEE) mas, uma criança, encontrava-se a frequentar terapia ocupacional e terapia da fala.

Analisando-se o contexto familiar do grupo, verifica-se que a formação académica dos pais é superior à escolaridade mínima obrigatória e, no que diz respeito à sua situação profissional, nenhuma das famílias tem um elemento desempregado. No que respeita à família sabe-se que as crianças vivem com o seu núcleo familiar, ou seja, pai, mãe e irmão (nos casos em que existem), à exceção de cinco crianças que vivem apenas com a mãe.

Pela observação ao longo da PES neste contexto, foi possível perceberem-se interesses e dificuldades no grupo: no que toca aos interesses, valorizavam momentos ligados ao conto de histórias e que apelavam à sua imaginação, o conhecimento de aspetos ligados ao mundo animal, todos os momentos que proporcionavam uma dança ou um momento musical e a exploração das áreas de jogo; já no que respeitava às suas dificuldades, estas prendiam-se com a área da formação pessoal e social umas vez que a colaboração, a escuta do outro e a partilha de materiais, davam origem a momentos que necessitavam da intervenção do adulto. É de salientar que apesar de só terem três anos, o grupo sempre revelou enormes capacidades de comunicação, com um vocabulário desenvolvido e bem articulado.

Estes interesses e necessidades eram tidos em conta pela educadora cooperante para a planificação de atividades, baseando a sua relação com as crianças no respeito, cooperação, diálogo e escuta da criança (Lopes da Silva, et al., 2016). Ainda assim e apesar da maioria das vezes se observar a preocupação em escutar a criança, inúmeras foram as situações em que a pressão institucional falou mais alto e a criança deixou de estar no centro do processo educativo.

No que toca ao envolvimento da família no processo, este baseava-se na sua participação em algumas atividades e, em dados momentos, pedindo às

crianças que questionassem os pais sobre um determinado assunto para que depois se pudessem aproveitar essas informações para dar resposta aos interesses das crianças. A título de exemplo da participação em atividades, surge o projeto “Leitura em Vai e Vem” inserido no Plano Nacional de Leitura, com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura ao mesmo tempo que as famílias acompanham o desenvolvimento da criança. Neste projeto a criança tem a possibilidade de, num determinado dia da semana, escolher um livro que leva para casa para ser lido pelo adulto e que, na semana seguinte, devolve. Nesse momento é convidada a partilhar com o grande grupo os aspetos mais importantes sobre a história, assim como a ficha de registo que realizou com a sua família.

A sala de atividades do grupo apresentava uma temperatura amena e iluminação natural, uma vez que as três janelas existentes permitiam essa entrada de luz. Tratava-se de um espaço apelativo, com paredes amarelas onde estavam afixados alguns processos de aprendizagem das crianças, o que lhe conferia significado.

A sala encontrava-se organizada por áreas de jogo, o que permitiu uma relação com a abordagem *High/Scope*, pela aproximação ao quotidiano da criança (Hohmann & Weikart, 2011). Dentro de cada área era possível encontrar-se os materiais necessários dispostos de forma acessível, caracterizados pela sua adequação à faixa etária das crianças, pela quantidade, diversidade, mas em alguns casos pela falta de qualidade. Passando-se para uma análise mais detalhada de cada área, importa que estas sejam discriminadas: área do acolhimento, área da biblioteca, área da garagem, área dos jogos, área da casinha, área das experiências, área do desenho, recorte e colagem, área das construções e área da pintura.

A área do acolhimento, facilmente identificada por um tapete colorido que demonstrava algum desgaste, tinha afixada na parede a “casa” das presenças que eram preenchidas todas as manhãs, após a canção dos bons-dias. Na área da biblioteca as crianças contavam com livros de pouca qualidade literária, organizados numa caixa de metal de fácil acesso e com três puff’s. Esta era

uma das áreas mais requisitadas pelas crianças que demonstravam imenso gosto no manuseamento dos livros e na leitura da história através das ilustrações. A área da garagem dizia respeito a um espaço pouco rico, onde estavam apenas presente uma garagem e alguns carros que permitiam algumas brincadeiras por parte das crianças. Já na área dos jogos, encontravam-se distribuídos por três prateleiras materiais didáticos de grande qualidade e que permitiam à criança a resolução do jogo individualmente ou em pares. A partir da observação foi possível verificar-se que esta era a área onde as crianças mais gostavam de estar, uma vez que a manipulação dos jogos lhes desperta muita curiosidade. A área da casinha encontrava-se organizada num dos cantos da sala e reunia todos os materiais necessários para que se assemelhasse ao seu nome: cama, cozinha, mesa, utensílios de cozinha, armários, roupas e bonecas. Esta era, a par da área dos jogos, a área que as crianças mais escolhiam para realizar as suas brincadeiras e onde era possível observar-se que o faz de conta e a oportunidade de assumir o papel do adulto, as fazia ter diálogos cheios de significados. Já a área das experiências contava com poucos materiais (duas lupas e alguns animais em acrílico), o que fazia com as crianças não a frequentassem muitas vezes à exceção de uma criança que, ao longo da prática, demonstrou sempre um fascínio por animais. A área do desenho, recorte e colagem tinha uma mesa de suporte à realização das atividades, assim como uma prateleira onde estavam folhas e lápis de cor para que as crianças pudessem utilizar livremente. Da observação foi possível perceber-se que era uma área pouco rica em materiais, o que em muito diminuía o interesse das crianças. A área das construções coincidia com o espaço disponível para a área do acolhimento, contando com um armário de gavetas onde ficavam guardados legos e pistas de madeiras. Por último, existia ainda a área da pintura que, até à chegada da diáde ao contexto, não tinha sido utilizada pelas crianças pelo facto de, na opinião da Educadora, a pintura com tintas não poder ser realizada sem a supervisão do adulto. No entanto, ao longo da prática, as

crianças foram utilizando a área sem supervisão observando-se que estas ficavam contentes pela oportunidade de se poderem sujar.

Para além de todos estes materiais, a sala contava ainda com uma aparelhagem de som e alguns livros que não estavam acessíveis às crianças e que serviam apenas para serem usados em horas do conto, pelo adulto.

Ao nível da organização do tempo, marca-se pela rotina diária e alguma flexibilização das atividades planificadas de forma a dar resposta a alguma curiosidade ou interesse evidenciado naquele dia. O dia começa com a abertura da instituição às 7h30 para o acolhimento das crianças que frequenta o acolhimento da manhã. Às 9h, a educadora vai buscar o grupo à sala da televisão e dirigem-se para a sala de atividades onde, até às 9h30, decorria o momento de acolhimento procedido das atividades planificadas para aquele dia. Por volta das 10h15 as crianças realizavam a sua higiene pessoal seguida do lanche, seguida de brincadeira livre no exterior quando o tempo estava bom ou para a exploração livre das áreas. Às 11h, dá-se início ao segundo momento da manhã que termina por volta das 11h45 para a higiene pessoal e hora de almoço. Após o almoço, as crianças ficam com a técnica operacional até à 13h15 em atividade livre, momento em que a educadora regressa à sala e dá início a atividades planificadas ou momentos de exploração das áreas, dependendo da motivação das crianças. Às 14h45 inicia-se a rotina do lanche ao mesmo tempo que se organizam as crianças que vão para o prolongamento para que, por volta das 15h15 as crianças regressem a casa ou se dirijam para o espaço dedicado a esse efeito. Esta rotina prevalecia em todos os dias da semana à exceção de terça-feira e quinta-feira, onde da parte da manhã as crianças tinham expressão musical e expressão motora, com um professor que se dirigia à instituição para esse efeito.

A utilização de uma rotina pedagógica faz com que a criança se sinta segura e capaz de prever o que vai acontecer ao longo do seu dia, mas torna-se imprescindível que se reflita sobre a pertinência da realização de algumas práticas, como é o caso do acolhimento. Foi possível observar-se ao longo da

PES que esse momento se tornava cansativo para as crianças uma vez que, passados poucos minutos, já se mostravam desinteressadas perante o que estava a acontecer. Além de que, muitas eram as que não participavam na canção dos bons dias chegando a observar-se momentos em que, apenas o adulto estava a cantar. Torna-se imperativo que se propiciem momentos inteiros de significado e que não se caia no erro de assumir uma rotina que em nada as cativa, as motiva e as faz sentir felizes

1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1º CEB a PES desenvolveu-se com uma turma do 1º ano, do AEIDM. Considerando-se que o ambiente proporcionado pela Escola, é um fator determinante para a realização de aprendizagens significativas, passa-se a descrever as instalações destinadas a este ciclo de ensino.

O 1º CEB encontra-se dividido pelos dois pisos do edifício que compõem a infraestrutura da escola. O primeiro piso destina-se aos alunos do 1º e 2º ano do CEB e o segundo aos alunos do 3º e 4º ano do mesmo ciclo, perfazendo um total de treze salas de aula para trezentas e trinta crianças.

O corpo docente faz-se constituir por treze professores titulares de turma do 1º ao 4º ano, dois professores de apoio educativo com horário completo, dois professores de apoio com horário parcial, sendo um deles o coordenador da instituição, dois professores de educação especial, um professor de inglês, três professores de educação física, dois professores de expressão lúdica, dois professores de música e um professor responsável pela Biblioteca. Tendo a criança como centro da ação, esta equipa apresenta-se com um espírito colaborativo, cooperante e de entreajuda garantindo a prática de uma educação diferenciada e que atenda às dificuldades e ritmos de cada indivíduo.

As crianças que se encontram a frequentar o 1º CEB têm uma carga horária letiva extensa das 9h00 às 15h30 o que perfaz um total de 5h. Este horário não tem em consideração as crianças que frequentam o acolhimento, prolongamento e AEC se não estar-se-ia perante uma média de 12 horas diárias, o que se considera ser uma grande sobrecarga para crianças com esta faixa etária. Tendo este aspeto em consideração, é da máxima importância que o espaço Escola seja acolhedor, lhes ofereça segurança e bem-estar para que as suas relações, interações e aprendizagens sejam significativas no seu crescimento.

Continuando nesta linha de pensamento, importa refletir sobre a organização do espaço sala de aula da PES. A sala do 1º ano, situada no primeiro piso como já referido, usufruía de uma área abrangente, composta por um computador com colunas, um rádio, um quadro de giz, paredes com placards de cortiça contendo trabalhos das crianças e recursos didáticos alusivos a conteúdos já abordados, um armário com o objetivo de suportar material, um balcão com lavabo e água corrente e, ainda, uma pequena prateleira que, embora pouco rica, é composta por literatura infantil e jogos didáticos disponíveis para as crianças. Torna-se facilmente perceptível que o espaço não apresenta grandes recursos tecnológicos o que não impede a sua utilização, pois a Escola usufrui de um projetor e uma tela que pode ser requisitado por cada docente para as suas aulas.

No que toca à entrada de luz, pode considerar-se que a sala tem uma forte incidência de luz natural através de duas grandes janelas e uma porta de vidro, privilegiando-se, sempre que possível, esse fator. Estes mesmos constituintes da sala permitiam que esta fosse arejada, fator de máxima importância uma vez que esta, em dias de elevada temperatura, se tornava abafada.

A disposição das mesas é um dos aspetos que merece a máxima atenção. Através dela é, na grande maioria, perceptível o tipo de metodologia que é adotada pelo professor titular. Aquando da chegada ao contexto de PES, estas encontravam-se dispostas em filas horizontais e as crianças sentavam-se em

pares, umas atrás das outras, de frente para o quadro. Esta disposição não era facilitadora da comunicação entre as crianças e não permitia que estas se conseguissem ver, o que influenciava no ambiente vivido na sala de aula e, em certa medida denunciava um ensino transmissivo (Arends, 2008). Ao observar este acontecimento e compreendendo que a metodologia adotada não espelhava esta disposição, a díade conversou com a professora cooperante para conseguir compreender esta organização e perceber, até que ponto seria possível uma mudança. Desta conversa percebeu-se que a professora já tinha pensado em reorganizar o espaço de outra forma, apenas ainda não o tinha feito por estar numa fase inicial de conhecimento das crianças e estas ainda apresentarem um comportamento instável. Ainda assim, já eram tidas em consideração as dificuldades apresentadas por cada criança compondo a fila da frente, as que apresentavam maiores dificuldades.

Tendo em consideração todos estes aspetos, a díade propôs que existisse uma reorganização passando a sala a estar organizada em U e onde não se separassem alunos com dificuldades dos restantes. Esta organização iria ser geradora de uma maior cooperação entre aluno-aluno e permitiria à própria professora, uma maior facilidade de acesso ao quadro assim como uma aproximação às crianças. A proposta foi aceite e teve, desde logo, uma grande recetividade passando-se de imediato à mudança. Como a sala não tinha amplitude suficiente para que todas as mesas ficassem dispostas em U, criaram-se duas filas com quatro mesas que ficaram inseridas no seu interior. Ao observar-se a reação da turma a esta mudança notou-se de imediato uma alteração de comportamento por parte das mesmas, uma vez que existiu desde logo uma maior interação entre pares promovendo-se assim um trabalho colaborativo dentro da sala de aula.

Além de toda esta informação sobre os espaços, é igualmente relevante obterem-se informações sobre o meio em que as crianças estão inseridas. Para isso foram analisados todos os processos individuais das crianças, assim como se recolheram informações consideradas importantes e pertinentes para o desenvolvimento da prática e envolvimento com a turma. Estes fatores

foram determinantes para a conhecimento individualizado de cada criança, o que permitiu que se agisse em conformidade com os mesmos em situações específicas.

O grupo constitui-se por vinte e seis crianças, das quais quinze são do sexo masculino e onze do sexo feminino, que residiam na área circundante à escola. A faixa etária varia entre os cinco e os seis anos de idade e nenhum aluno apresentava necessidades educativas especiais (NEE), apesar de se reconhecerem dificuldades significativas em algumas crianças. Do total de elementos do grupo onze alunos eram beneficiários do Serviço de Apoio Socioeducativo, sete com escalão A e quatro com escalão B.

Há também que ter em conta o meio em que a criança está inserida o que, inúmeras vezes, é determinante para compreender comportamentos e atitudes que estão diretamente ligadas com o seu desenvolvimento. Assim sendo, serão partilhadas informações que se consideram relevantes para uma melhor caracterização do grupo.

Na sua generalidade o agregado familiar das crianças fazia-se constituir por quatro elementos salvo a exceção de um, com oito numa média de idades de 38,8 anos no que toca ao progenitor e uma média de 36,38 anos no que se refere à progenitora. A maioria das crianças tinha um irmão e os seus progenitores encontravam-se casados. Relativamente às habilitações académicas, as famílias estão inseridas num nível alto. Verificou-se que a maioria apresentava o 12º ano de escolaridade, onze o grau de licenciado e, os restantes, o ensino médio. Verificou-se ainda que a maioria dos progenitores se encontrava a trabalhar, destacando-se uma família em que os dois dos elementos se encontravam desempregados e quatro em que um, se encontrava nesta condição. No que toca às atividades de apoio às famílias apenas três crianças não frequentam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), duas não almoçam na escola e quatro usufruem de acolhimento e prolongamento. É também importante referir que o grupo frequentou o pré-escolar, no mesmo estabelecimento de ensino, à exceção de uma criança que não frequentou uma vez que, em várias observações, foram visíveis falhas em

competências básicas que deveriam ter sido trabalhadas e estimuladas no nível de ensino anterior, como é o caso da motricidade fina, lateralidade e conceito de espaço. Assim pode-se considerar que o nível económico das famílias do grupo era médio-baixo, uma vez que o agregado familiar tinha emprego, mas não obtinha rendimentos altos o que se reflete no número de crianças subsidiadas.

Passando agora para uma análise da gestão do tempo da componente letiva do grupo esta tinha início às 9h, com a entrada das crianças na sala de aula, com um bloco de duas horas que era retomado às 11h30 após o intervalo, de 30 min. O período de almoço realizava-se da 13h às 14h30, período em que as crianças voltavam à sala de aula para um bloco de uma hora. Apesar de a turma ter definido um horário este servia apenas como uma orientação, existindo a máxima flexibilidade nas áreas que eram abordadas em cada bloco. Este horário complementava ainda a oferta complementar de escola que, ao longo da semana, destinava uma hora para as Expressões, o Apoio ao Estudo e a Cidadania.

Apresentando grande relevância para o desenvolvimento de cada criança surgem as AEC, de carácter facultativo e lecionadas fora da componente letiva, entre as 15h30 e as 17h30, verificando-se a seguinte distribuição: segunda-feira, expressão lúdica; terça-feira, educação física; quarta-feira, expressão musical; quinta-feira, educação física e sexta-feira, expressão musical. É de salientar que a frequência numa das atividades, implica a frequência em todas.

Um dos aspetos que esteve no centro da observação, prendeu-se com os interesses das crianças. Além do diálogo que foi sendo feito com estas, no primeiro dia no contexto de PES, as próprias foram questionando a diáde sobre quais eram os seus interesses o que foi aproveitado pelas mesmas para obter a mesma informação sobre as crianças. Considerando-se estes factos, descobriu-se que o grupo apresentava interesses diversificados e que pautavam pela imaginação. Filmes, leitura de histórias e personagens de ficção estavam no centro, mas uma grande parte, referiu interessar-se pela

expressão musical e educação física, sem se esquecerem da temática dos animais. O reconhecimento destes aspetos permitiu que se pensasse numa articulação de saberes de mão dada com práticas significativas e que criassem o gosto pelo aprender em cada criança.

Se forem tidas em conta as dificuldades apresentadas pelo grupo, com a PES é possível trabalhar-se no sentido de as ver colmatadas. Considerando-se as áreas do currículo, o grupo despertava um forte interesse pela Matemática e pelo Estudo do Meio em detrimento do Português. Já no que tocava às interações entre pares as crianças revelavam uma grande dificuldade na realização de atividades em grande e pequeno grupo, assim como a falta de respeito na intervenção de outro colega. Estas dificuldades prendiam-se essencialmente com o facto de o grupo ser muito interessado e revelar uma grande vontade em participar em tudo que lhes era solicitado, resultando num momento de excitação difícil de gerir de forma autónoma.

Da interação estabelecida entre a díade e o grupo, foi privilegiado o reforço positivo, a valorização e o estabelecimento de um clima de confiança para que as crianças se sentissem sempre seguras em partilhar os seus medos, inseguranças e dificuldades assim como aspetos que os deixassem especialmente felizes. Já no que remete para a interação entre a díade e a professora cooperante, ressalva-se o trabalho colaborativo e a abertura para serem criadas novas aprendizagens num espírito de trabalho de equipa que permitia a adaptação ou alteração das suas práticas.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Em educação investigar conduz a um papel de mudança, como forma de pensar e agir sobre um determinado contexto. Para que tal aconteça, o investigador precisa de adotar uma postura que o coloque para lá do que pode parecer evidente, ao mesmo tempo que estabelece um equilíbrio entre

o seu conhecimento científico e a opinião, inúmeras vezes criada, sobre a sua ação (Nóvoa, 2015). Assim, torna-se essencial que seja adotada uma postura observadora, reflexiva e crítica que ajude a analisar e compreender a realidade (Estrela, 1984).

Esta linha de raciocínio, aproxima-se da metodologia tida por base ao longo da prática – metodologia de investigação-ação – uma vez que ao ser assumida a postura de investigador, foi possível tomar-se consciência de dados que se tornaram determinantes para a tomada de decisões conscientes ao longo de todo o processo.

A metodologia de investigação-ação caracteriza-se pelo seu processo cíclico, dividido em quatro fases intimamente ligadas: observar, planificar, agir e refletir (Latorre, 2003). Esta forma de estar perante a ação, leva o docente a adotar uma postura de constante mudança, atualização e reposicionamento das suas práticas, transformando a investigação numa necessidade para a existência de um conhecimento renovado. Este mesmo ciclo é espelhado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar republicadas em 2016, por contribuir para uma maior adequação das práticas ao contexto e aos grupos de crianças.

Observar implica que se tenha em consideração todos os elementos, mesmo aqueles que passam despercebidos da maioria. Esta fase associa-se ao início da PES em cada uma das valências para que se possa perceber as rotinas, interesses, comportamentos, atitudes, necessidades e a gestão do ambiente educativo de cada grupo de crianças, tornando-se a observação, um processo contínuo que permitiu uma análise posterior a todo o processo. Dessa forma, esta fase do ciclo de investigação tornou-se fundamental para uma ação consciente e adequada à realidade (Máximo-Esteves, 2008), focando-se não só nas crianças, mas também no contexto familiar e educativo como forma de se obter um conhecimento aprofundado do meio que a envolve.

Para que este processo ocorresse com intencionalidade, tornou-se necessária a definição de estratégias que tornassem esta observação mais

organizada (Estrela, 1984). Assim, recolheram-se dados através de notas de campo, organizadas em guiões de observação direta (Apêndice B2), construídos previamente com o par pedagógico, onde foram estabelecidas questões orientadoras que focalizam a observação. Ao mesmo tempo, a utilização do registo fotográfico permitiu a visualização de posturas e organizações em determinados momentos.

A utilização destas estratégias permitiu que se fizessem sobressair os interesses e necessidades do grupo e de cada criança, individualmente. A consideração desses aspetos conduziu a uma planificação pensada para corresponder à realidade, onde as opções tomadas se adequam aos problemas levantados pela observação.

O ato de planificar resulta na consideração dos aspetos recolhidos na observação de forma a que tudo que seja pensado tenha uma intencionalidade educativa, organizada num documento de orientação que evidencia as estratégias para atingir cada objetivo (Zabalza, 2001). Ao longo da PES os interesses e necessidades das crianças serviram como ponto de partida para a ação de forma a que sejam respeitadas as suas vivências. Os modelos adotados na EPE e no 1º CEB, foram organizados de forma diferente: na planificação em EPE (Anexo A1), são referidas as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, com o objetivo de serem tomados em consideração os seus conhecimentos prévios para o desenvolvimento da ação; já no 1ºCEB tornou-se necessária a consideração dos conteúdos ligados ao ano de escolaridade do grupo de crianças, tendo sempre no centro uma temática do interesse do grupo que servia de motivação para a realização de aprendizagens significativas. Em ambos os modelos de planificação, a articulação das atividades e a sua ligação deu origem a uma prática articulada e recheada de sentidos, possível de ser observada através das aprendizagens realizadas pelas crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Note-se ainda que, para além de a planificação destas ações ter servido como orientação e estruturação da prática não lhe sendo atribuído um caráter linear que descobre a relação existente com a ação, como demonstrado no capítulo 3, a prática

ocorreu de forma gradativa para que existisse a possibilidade de uma preparação para a responsabilidade de assumir a gestão de um grupo.

A capacidade para refletir emerge da tomada de consciência de um problema, de uma dificuldade ou incerteza e onde é necessário que o docente esteja aberto a novas possibilidades que originam novos caminhos de ação (Oliveira & Serrazina, 2002). É esperado que um professor investigador seja um professor reflexivo, alguém que questiona e se questiona constantemente de forma a melhorar as suas práticas (Alarcão, 2001).

Ao longo da PES a reflexão foi uma constante antes, durante e após a ação valorizando-se sempre, o contributo de cada uma delas para a mudança da postura adotada. Além dos guiões de pré-observação (Anexo A2), preenchidos aquando de uma atividade supervisionada (Apêndice B3; B4), ocorreram inúmeras conversas entre a díade, a tríade e as supervisoras institucionais que contribuíram para o levantamento de questões que potenciaram o pensamento reflexivo. O facto de a planificação ser passível de alterações com o decorrer da ação, implica que exista uma tomada de decisão consciente. A reflexão durante a ação permitiu que se sentisse a dificuldade de gerir o grupo num momento em que o que tinha sido planeado, deixa de fazer sentido por um problema levantado no momento. Esta é uma reflexão de extrema importância porque permite que a ação ocorra de forma mais significativa para o grupo, o que nem sempre é fácil pela exigência de um pensamento organizado e rápido.

Por esta lógica, surge a reflexão pós-ação presente na construção de narrativas individuais e na descrição de determinados aspetos, no diário de formação. A narrativa, como o próprio nome indica, narra acontecimentos que permitem tomar uma maior consciência do que aconteceu, que sentido teve e que reação provocou, apoiadas sempre num quadro de fundamentação pedagógica e didática. Já o diário de formação organiza os primeiros pensamentos após uma ação, um comentário ou diálogo com as crianças que conduziu a uma alteração da ação e, ainda, a aspetos que podem complementar o crescimento pessoal e profissional. A utilização destes dois

recursos a favor da reflexão, evidenciam a dimensão interpessoal no processo de formação, permitindo a construção de conhecimento ao mesmo tempo que se constrói a própria identidade, ficando à vista “os seus saberes, as suas experiências, a sua subjetividade e a sua singularidade” (Ribeiro, 2011, p. 45).

Torna-se evidente que pensar a prática sem que se fale em refletir não é possível, uma vez que em cada contexto são encontrados problemas que precisam de solução, perguntas que precisam de respostas e incertezas que precisam de se transformar em certezas, ou seja, um profundo espaço que potencia a reflexão. Da explicação apresentada, compreende-se que a metodologia de investigação-ação trás grandes benefícios à prática educativa uma vez que se pode caracterizar por ser: prática e interventiva, cíclica, crítica e auto avaliativa (Coutinho, et al., 2009).

Por todas estas evidencias, pode afirmar-se que as estratégias propostas por esta investigação se articulam diretamente com as que são propostas para a formação inicial de professores, vivenciadas de forma particular na PES: é possível que se mobilize e desenvolva um quadro metodológico e conceptual que permita interpretar e transformar o contexto, adotar uma postura de constante análise de práticas de forma a (re)construir saberes e atitudes, originando-se tomadas de decisões em contextos de dúvidas e dificuldades, assentes num discurso pedagógico sólido (Sá-Chaves, 2000).

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

Ao iniciar-se a leitura do presente documento, o leitor depara-se com a apresentação de um quadro teórico, concetual e legal que sustentaram a prática e a construção deste capítulo onde são explanadas as reflexões sobre as ações desenvolvidas. Esta relação entre teoria e prática auxiliam o processo de mudança de um Educador, que se deixa influenciar pelas aprendizagens que vai concretizando através da reflexão na, para e sobre a ação, sendo através dela que descobre formas de lidar com os problemas e questões emergentes da prática e a encontrar soluções para os resolver (Schon, 1992).

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo que no primeiro serão descritas as práticas educativas desenvolvidas em contexto de EPE e, no segundo, as práticas realizadas no 1º CEB. Seguindo-se esta linha de pensamento, é importante referir que em ambos os pontos serão apresentadas referencias que evidenciam os interesses e necessidades dos grupos de crianças, que se tornaram fundamentais para a realização de uma planificação mais adequada.

1. PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada na EPE permitiu o desenvolvimento de saberes profissionais, sociais e pessoais significativos para o processo de formação de um educador, tornando-o consciente das ações educativas que poderá promover (Gonçalves, Sanches, & Martins, 2013). Assim, a construção de conhecimentos ocorreu pelas experiências vividas, a constante reflexão individual e com todos os intervenientes neste processo de formação (Alarcão

& Tavares, 2003). É de realçar que as interações pedagógicas de natureza colaborativa, tornaram-se imprescindíveis para o crescimento profissional da díade pedagógica e dos restantes intervenientes.

A promoção e o aprofundamento dos saberes da criança, tornaram-se a principal intenção educativa ao longo da prática através da criação de oportunidades de aprendizagem através da articulação das diferentes áreas e partindo-se dos conhecimentos prévios das crianças, sem nunca descurar a vertente lúdica por se considerar que o brincar é revelador da forma holística como a criança aprende (Lopes da Silva, et al. 2016). Assim, a planificação e o desenvolvimento da ação tiveram em consideração estes aspetos de forma a que a prática se adequasse cada vez mais ao grupo, onde o centro esteve na criança, nos seus interesses, motivações e necessidades (Zabala, 2001).

Aquando do início da PES, a díade focou a sua observação na recolha de interesses e necessidades que pudessem orientar e tornar a planificação e a ação recheadas de sentidos. Os grandes tópicos de interesse evidenciados pelas crianças, como já referido no capítulo dois, surgiu na primeira interação estabelecida entre o grupo e a díade. Nesse momento, através de um diálogo e respondendo a algumas questões que iam sendo levantadas pelo grupo, foi possível perceber-se que os animais e a lua, enquanto satélite do sistema solar, eram tópicos que despertavam a curiosidade. Assim, foram planificadas duas atividades tendo por base o livro *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec. A primeira atividade consistiu na leitura da história, através de um teatro de sombras (Apêndice C1), acompanhado de uma leitura expressiva, em voz alta. Esta foi a primeira vez que o grupo contactou com esta técnica, o que tornou o momento de leitura muito mais especial e onde o imaginário das crianças esteve muito presente. No momento de pós-leitura, foi possível explorar as personagens através das suas características e ações no decorrer da história, mas começou a perceber-se que o grupo não estava tão entusiasmado com os animais como esperado. Já a segunda atividade, dividida em dois momentos, ocorreu no decorrer desta exploração: uma vez que a história termina com a chegada de uma das personagens à Lua, da qual retira um pedaço e dá a

provar às restantes personagens, ficando-se a saber que a Lua tem o saber daquela que é a alimentação habitual de cada animal, surge a atividade “A que sabe a Lua, para ti?”. A atividade consistiu na criação de um momento de diálogo entre o grupo de crianças, de forma a que partilhassem entre si ao que lhes poderia saber um pedaço da Lua. Deste diálogo surgiram respostas como “A minha sabe a mortadela” [EN..], “Sabe-me a arroz de tomate” [D.C.] ou “A Lua sabe-me a mel” [T.], associadas a alimentos que as crianças mais gostam (Apêndice C2). No segundo momento, foi preparada uma atividade sensorial onde as crianças tiveram a oportunidade de experimentar os alimentos aos quais fizeram corresponder o pedaço de lua, assim como provar as opções dadas pelos seus colegas. Foi muito gratificante observar este momento pois, aquando do registo das respostas, algumas crianças foram partilhando que não gostavam de determinado alimento, mas ao terem a oportunidade de o experimentar e ao serem incentivadas pelas restantes crianças para o fazer, provaram e até ficaram surpreendidas por gostarem.

No final da semana onde se realizaram as atividades supramencionadas, tornou-se necessário refletir sobre o impacto e reações que as mesmas tiveram no grupo de crianças. Com a ajuda da educadora cooperante, foi possível pensar-se sobre determinados pormenores que levaram a díade a ponderar as suas opções: tornou-se claro que o tópico de interesse referente aos animais, apesar de fazer parte do grupo, não lhes despertava a curiosidade, interesse e estímulo que se podia observar em circunstâncias onde se falava sobre a lua. Assim, tomando-se consciência deste facto, considerou-se que seria o momento ideal para criar um momento de diálogo em grande grupo, onde se pudesse explorar todos os conhecimentos prévios que estariam por detrás de tanta curiosidade. Segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve ter em consideração os conhecimentos prévios da criança de forma a que, a partir deles, consiga desenvolver outros. Concomitantemente, o diálogo em grande grupo foi promovido com o objetivo de se estimular a partilha, o desenvolvimento e comunicação de conhecimentos entre o grupo. Ao mesmo tempo, a valorização dos seus

Desse diálogo, emergiram uma série de conhecimentos e interesses registrados num quadro, ilustrado na figura abaixo e que dão resposta a três questões “o que sabemos?”, “o que queremos saber?” e “como vamos fazer?”. Foi possível perceber-se que as crianças tinham alguns conhecimentos sobre a lua, provenientes de algumas notícias que tinham sido lidas e vistas no telejornal sobre o fenómeno da Lua vermelha, o que lhes causou alguma estranheza e os levou a trazer essas dúvidas para a sala de atividades e a querer descobrir mais sobre este tópico. À questão “o que sabemos?” várias foram as crianças que revelaram conhecimentos próximos ao que acontece na realidade (“A lua tem muitos buracos que se chamam crateras.” [EN.], “O sol faz a lua desaparecer quando chega. É a luz do sol.” [J.]) mas outras, foram partilhando conhecimentos que faziam parte das ideias que foram construindo a partir da sua imaginação (“Os astronautas moram na lua.” [D.C.], Os extraterrestres também estão na lua.” [E.]).

A LUA			
O QUE SABEMOS?	O QUE QUEREMOS SABER?	COMO VAMOS FAZER?	O QUE DESCOBRIMOS?
- Os canoísta não chegaram à lua (canôias) - Não há ninguém na lua (Filipa) - Os astronautas moram na lua (Dinis Costa) - Os extraterrestres também estão na lua (Ente) - Há a lua nova e a lua cheia (Ente) - Alguns vestes a lua fica lamangia (Ente) - A lua tem muitos buracos que se chamam crateras (Ente) - Não tem mais do que crateras (Duarte Camêda) - O sol põe a lua desaparece quando chega é a luz do sol (João) - A lua nova é quando fica pequenina e a lua cheia é quando fica mais cheia (Ente) - Com um telescópio vemos a lua (Ente) - O sol de luz a lua (Ente)	- Porque que a lua é grande e depois fica pequena? (João) <i>(conclusão)</i> O tamanho do objeto chega lá, a terra é grande e a lua fica pequena depois mais a lua vai e ela fica grande (Ente) <i>se a lua tem tanta e é mais que a terra porque aparece o sol e a lua tem a terra não fica pequena (Duarte)</i> - O tamanho do sol não consegue ver a lua (Ente)	- Construir uma escada gigante para chegar à lua (Rui Miguel, David) - Fazer a lua (Carolina) - Construir foguetões (Ente) - Construir foles de astronautas para todos (Ente) - Construir um telescópio para ver a lua (Ente)	

46

Quando o grupo foi questionado sobre o que gostaria de saber, surgiu apenas a questão “Porquê que a Lua é grande e depois fica pequena?” [J.]. Esta questão permitiu que o grupo, automaticamente, criasse hipóteses para justificar tal acontecimento, dado que as crianças argumentavam e contra-argumentavam entre si (“A lua tem lixo e é por isso que fica grande, depois o senhor do lixo tira o lixo e ela fica pequena.” [R.] “O senhor do lixo não consegue voar para tirar o lixo. [EN.]”), potenciando o seu posicionamento crítico sobre as dúvidas que estavam a emergir. Após este momento, surgiu a questão “como vamos fazer?” onde o grupo teve a oportunidade de partilhar as várias ideias que tinham para aprofundar os seus conhecimentos sobre a lua. Muitas foram as ideias que foram surgindo e que, após algumas negociações com o grupo, ficaram sintetizadas em três tópicos: “Fazer a lua.” [C.], “Construir um foguetão.” [EN.] e “Construir fatos de astronautas para todos.” [EN.]. Após este diálogo, foi possível descobrir-se interesses que permitiam a exploração da temática ao mesmo tempo que se dava resposta aos interesses do grupo, dando-se início ao projeto “A Lua”.

Inicialmente, foi necessário que o grupo fizesse algumas atividades de investigação que lhe permitisse obter elementos para construir os vários elementos que foram propostos. Para tal, o grande grupo foi dividido em três pequenos grupos que partiram à descoberta de dados sobre a lua em livros, enciclopédias, documentários e artigos científicos (Apêndice C3). De forma a promover o desenvolvimento da área de formação pessoal e social, área na qual foram observadas algumas dificuldades referidas no capítulo dois, a estratégia pedagógica de realizar o trabalho de investigação em pequenos grupos promoveu a partilha de ideias por todos os elementos do grupo, mas também o trabalho em equipa, dado o objetivo entre todos ser comum, assumindo-se características de uma aprendizagem socio construtivista. Assim, tal como referido nas OCEPE, é nas inter-relações que a criança cria oportunidades de aprender a respeitar valores diferentes dos seus, cabendo ao educador promover o envolvimento dela em atividades individuais, de pequeno e grande grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Após

a pesquisa, criou-se um momento de partilha em que cada grupo de crianças apresentou as informações descobertas às restantes partindo-se para o registo das mesmas no quadro previamente construído: “A lua é cinzenta.” [J.], “É muito pesada.” [C.], “É grande.” [J.], “Tem mares vulcânicos e crateras de impacto.” [I.], “O primeiro ser vivo a ir à lua foi uma cadela.” [F.], “Os astronautas não têm os pés no chão quando estão na lua, porque não há gravidade” [E.], “A lua tem quatro fases.” [I.], “Os astronautas usam um foguetão para ir à Lua.” [R.].

A descobertas destas informações permitiu dar início à construção da lua (Apêndice C4), realizada tendo por base as decisões tomadas pelo grupo. Para tal, uma das crianças do grupo teve a oportunidade de desenhar uma representação da lua, à semelhança de uma imagem real que tinha observado aquando das pesquisas, de forma a exemplificar como o grupo gostaria que fosse a sua lua, como ilustra a imagem abaixo. Ao mesmo tempo, o restante grupo tomava decisões acerca dos materiais que seriam utilizados para a sua construção “Precisamos de um círculo” [J.], “Vamos usar tinta.” [E].

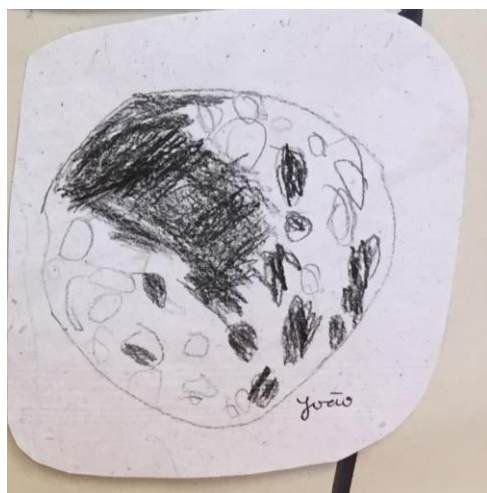


Figura 2: Ilustração da lua realizada por uma criança [J.]

Apesar de as sugestões apresentadas pelas crianças estarem ligadas a uma representação bidimensional, a estratégia utilizada recorreu à representação

tridimensional do satélite, de modo a que se aproximasse o mais possível ao real e, ao mesmo tempo, se proporcionassem novas experiências através de recursos e técnicas diversificadas (Cardona, 1997). Por meio do diálogo e apresentando-se vários materiais, as crianças escolheram materiais como o jornal, a cola branca e o balão para conseguirem fazer a estrutura da lua, tomando conhecimento da técnica de papel marchê. Através da mesma, as crianças tiveram oportunidade de experienciar diferentes momentos como: rasgar as tiras de jornal, dosear o pincel com a colca, colar as tiras de jornal no balão e esperar que a cola estivesse seca para que fosse possível dar continuidade à construção. São estas pequenas oportunidades que permitem que a criança vá desenvolvendo competências ao nível da motricidade fina, ao mesmo tempo que descobre que materiais reutilizáveis, como é o caso do jornal, conseguem adquirir novas funcionalidades e expressões (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Importa ainda referir que ao longo do processo de construção, as crianças foram demonstrando grande entusiasmo ao verem concretizado em tamanho real um elemento da astronomia que não está ao seu alcance, o que fez com que desenvolvessem ainda mais entusiasmo pela temática. Terminada esta fase de construção, as crianças decidiram que a lua deveria ser pendura no teto da sala de atividades para que pudesse ser vista por todos os que entrassem na sala.

Investigar é uma atividade que engloba “observar, escutar, ler, ver quadro, observar experiências, apalpar objectos, examinar e observar acontecimentos” (Katz & Chard, 1997, p. 146), foi apresentada às crianças a hipótese de se observar a lua para dar resposta à questão problema inicialmente levantada pelo grupo “porquê que a lua fica pequenina e depois grande?” [J.]. Assim, de segunda a sexta-feira, ao longo de um ciclo lunar, o responsável do dia deslocava-se até ao computador para observar através de imagens disponibilizadas por satélite pela NASA, a imagem da lua em determinado dia. Esta observação foi acompanhada de um registo, feito pela criança e que resultou no “Calendário Lunar”, ilustrado abaixo (Apêndice C5). À medida que os dias foram avançando e o calendário foi ganhando forma,

algumas crianças foram fazendo inferências sobre o que poderia estar a acontecer com a lua, levantando hipóteses para os dias seguintes (“Está a ficar pequenina.” [DA.] “Amanhã vai estar sem preto.” [J.]), o que aumentava a curiosidade do grupo e fazia com que nunca se esquecessem de lembrar o adulto de que o registo tinha de ser feito.

Segundo as OCEPE republicas em 2016, a aprendizagem das ciências nos primeiros anos deve partir da exploração de fenómenos que estão presentes no dia a dia da criança e que a levem a formular hipóteses, questionar, comparar e comprovar as suas ideias. Através da observação diária, ao longo de um ciclo, a criança teve a oportunidade de formular hipóteses, reestruturar o seu pensamento e analisar um fenómeno para ela tão abstrato, como é o caso da sucessão das fases da lua, tomando o primeiro contacto com conhecimento científico e que lhe permite começar a estabelecer noções sobre o conhecimento do mundo.

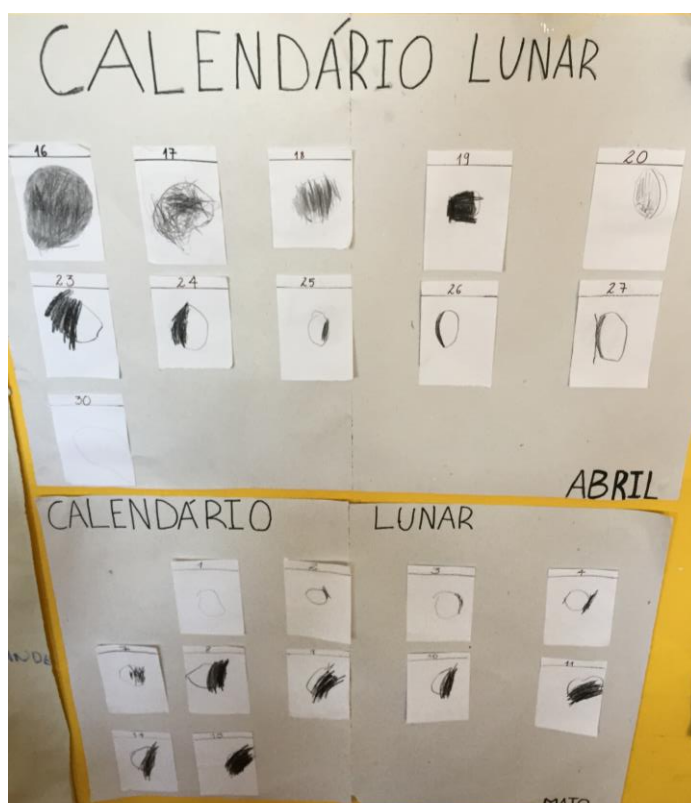


Figura 3: Calendário lunar realizado através de ilustrações feitas pelas crianças

Terminado o ciclo lunar, o grupo foi convidado a observar a sequência de registos efetuados estabelecendo comparações entre as suas ideias iniciais e os registos que conseguiram efetuar. Desta forma, foi possível que se abordassem cada uma das fases da lua – lua nova, quarto minguante, quarto crescente e lua cheia – em associação às representações, o que levou a que as crianças estabelecessem uma correspondência mais próxima das suas ideias. Importa referir que, apesar da abordagem destes conteúdos, as crianças conseguiram associar a fase à ilustração correspondente sentindo uma maior dificuldade nas fases quarto crescente e quarto minguante.

À semelhança do supramencionado acerca da construção da lua, o mesmo se sucedeu para a construção do foguetão e dos fatos de astronauta (Apêndice C6). As crianças tiveram a oportunidade de observar imagens reais de ambos os objetos e, através de negociações, chegaram à ilustração do que gostariam de realizar e dos respetivos materiais a serem utilizados.

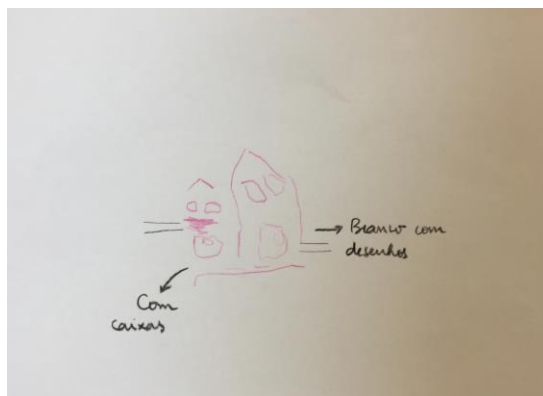
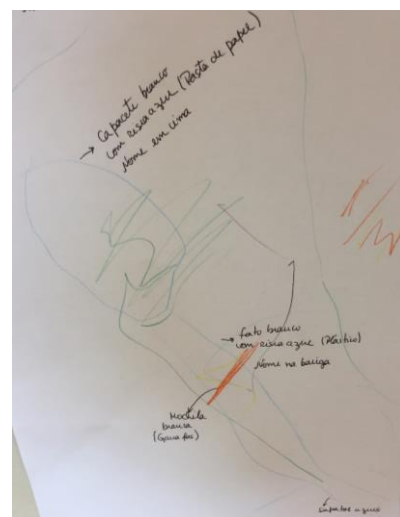


Figura 4: Ilustração do foguetão [J.] e de um fato de astronauta [E.], realizado por duas crianças



As imagens acima apresentadas, concretizam as ideias e intenções das crianças para a realização destes objetos. Após a análise de cada uma das figuras, foi necessário que se fizessem algumas alterações que permitissem uma construção compatível com o espaço, tempo e materiais disponíveis para a execução. No que toca à representação do foguetão, a ilustração fazia referência a um foguetão com duas torres o que iria necessitar à partida, da utilização de um espaço muito grande na sala de atividades. Este tipo de noções, precisaram de ser explicadas às crianças de forma a que ficasse claro que intenções é que o grupo tinha com a construção do foguetão e, ao se darem conta de que seria um objeto que gostavam de utilizar para atividades de jogo espontânea, reorganizaram as suas ideias e optaram pela construção de apenas uma torre. Já no que toca aos materiais, as ideias foram consensuais entre as crianças e mais uma vez estiveram presentes materiais de desperdício e que as crianças tiveram oportunidade de angariar com a ajuda dos seus familiares (caixas de cartão, sacos de plástico, garrafas de plástico, fitas de tecido e jornais). Esta envolvência na recolha de materiais e a partilha com as famílias do que estava a acontecer na sala de atividades, fez com que as crianças se sentissem cada vez mais entusiasmadas e envolvidas no projeto. A acrescentar, a materialização das suas ideias e a tomada de consciência de que as suas vozes estavam realmente a ser escutadas pelo adulto, fizeram com que a imaginação destas crianças não tivesse fim, desenvolvendo pelos objetos que estavam a ser construídos um sentimento de apropriação e estima.

Terminada a materialização de todas as intenções do grupo de crianças e chegada a última semana da PES, a díade planificou uma manhã que possibilitou uma viagem à lua com recurso aos objetos construídos (Apêndice C7). Assim, na primeira parte da manhã, à responsabilidade do outro elemento da díade, as crianças utilizaram os seus fatos de astronauta e foram convidadas a viajar no seu foguetão até à lua, através de uma viagem que contou com o recurso a uma história pensada para o momento e o recurso às TIC. A partir desse momento, surgiu uma segunda atividade em que as

crianças seriam convidadas a realizar uma missão em solo lunar, através da realização de um percurso motor, como se de verdadeiros astronautas se tratassem.

A atividade pedagógica pensada liga-se de forma mais específica à educação física, considerada uma área significativa para a criação de espaços de brincadeira em que a criança descobre, progressivamente, o seu corpo através do movimento (Lopes da Silva, et al., 2016). É ainda uma área que apresenta uma abordagem lúdica, o que permite ao educador a exploração de interesses e motivações por parte da criança, através das potencialidades do jogo.

Seguindo-se esta linha de pensamento, planificou-se um percurso motor dividido em quatro estações onde, em cada uma, a criança teria de realizar pequenos exercícios relacionados com os conteúdos indicados nas OCEPE - deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações, jogos – e que, ao mesmo tempo, se interligam com os objetivos previamente definidos para atender a alguns aspetos observados como necessidades do grupo de crianças (cf. capítulo dois). A atividade pedagógica teve início após o lanche da manhã e de uma forma que não tinha sido pensada: o entusiasmo vivido durante a primeira atividade, perpetuou enquanto as crianças estavam no refeitório sendo possível escutar-se diálogos entre si, onde faziam alusão ao que tinha acontecido (“vamos brincar com o foguetão?” [R.], “eu vou fazer uma viagem muito grande” [D.]). Estas suas partilhas fizeram com que, terminado o lanche, as crianças pedissem para regressar à sala e brincar com o foguetão que tinha sido misteriosamente levado da sala de atividades até ao ginásio, espaço onde se iria realizar o percurso motor. Chegados à sala, perceberam que este não se encontrava lá e sentiram que seria necessário perceber o que lhe tinha acontecido. Apresentadas várias ideias, decidiram que o melhor seria procurar pelas restantes salas de atividade porque alguma das crianças do jardim de infância o poderia ter levado. Percorrendo sala a sala, aperceberam-se que este não se encontrava em nenhuma e propuseram que passássemos para o espaço exterior, pois alguém o pode ter levado para lá.

Pelo meio de várias corridas, uma criança decidiu procurar o foguetão numa árvore. Ao observá-la e questionando-a sobre o porquê de estar a fazer essa procura, partilha “estou a ouvi-lo a fazer barulho, não ouves?” [I.], o que permitiu o início de um jogo para chegar ao verdadeiro local onde se encontrava o foguetão. Este foi um momento muito rico e que, apesar de não ter sido previamente pensado, serviu como motivação para a atividade planificada. As crianças demonstraram sentir um enorme carinho por um objeto que tinha sido construído por eles e, ao mesmo tempo, que representava no seu dia a dia um elemento que os acompanha na sala de atividades. Este jogo de descoberta permitiu não só que a criança alimentasse o seu interesse ao mesmo tempo que resolvia um problema, como lhe deu a possibilidade de desenvolver a sua imaginação e interação com o educador, que nesta circunstância potenciou que a brincadeira se alargasse e enriquecesse (Lopes da Silva, et al., 2016; Coelho & Tadeu, 2015). Existiu ainda neste momento uma oportunidade para que a criança, através da comunicação e criatividade, conseguisse observar a mesma realidade pelo olhar de diferentes pares o que lhe permite desenvolver um pensamento crítico em relação ao que a rodeia (Craveiro & Ferreira, 2007). Após este momento, as crianças foram convidadas a deslocar-se até ao ginásio, espaço onde estava o foguetão e onde se iria realizar a atividade. Dando-se início ao percurso e observando-se o decorrer natural de cada uma das etapas, foi rapidamente possível perceber-se que as crianças não tinham percebido a dinâmica pretendida para o decorrer da atividade, tornando-se necessário a adoção de novas estratégias para que o percurso pudesse decorrer em normalidade. Refletindo-se sobre a importância da promoção de atividades motoras nesta faixa etária, sabe-se que a sua existência ou não, influencia positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças. Desse modo, ressalva-se que os movimentos não são importantes exclusivamente para o desenvolvimento motor do indivíduo, mas igualmente para o desenvolvimento social e cultural, visto que é através dos mesmos que se estabelece a comunicação e expressão de sentimentos e de criatividade.

Nestas idades tão precoces, as crianças encontram-se na transição entre o estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório, onde a criança realiza aprendizagens através do jogo e da exploração dos objetos, o que significa que é de extrema importância que se criem experiências que potenciem estes momentos (Pralangana, 2015).

Durante este processo, foram observados momentos de diálogo entre as crianças das diferentes salas da EPE acerca das construções que estavam a ser realizadas, onde prevalecia a partilha de conhecimentos e experiências sobre a lua, o foguetão e os astronautas. No dia descrito, muitas foram as crianças de outras salas que colocavam questões sobre o que estaria a acontecer com o grupo de crianças, pedindo para participar das suas atividades. Considerando-se o jardim de infância como um espaço que propicia a partilha de aprendizagens, a diáde, em conjunto com a orientadora cooperante, desafiou as crianças a deslocarem o seu foguetão até outra sala de atividade e possibilitar aos colegas uma viagem até à lua. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a possibilidade de poderem partilhar o foguetão com os amigos, promovendo-se um momento de divulgação de aprendizagens entre dois grupos de crianças. Este foi um momento muito rico a vários níveis: esta partilha de saberes só foi possível por se ter dado à criança a oportunidade de se exprimir, dando-se especial atenção às suas experiências e conhecimentos para o seu desenvolvimento assim como, para o desenvolvimento de outros atores (Hohmann & Weikart, 2011). Graças a este clima de confiança, as crianças que não estavam diretamente ligadas ao projeto partilharam conhecimentos acerca da temática o que permitiu que todas as crianças construíssem diálogos sobre o mesmo tópico de interesse (“O foguetão voa para a lua.” [Criança A], “Ela sai do planeta terra e viaja para a lua.” [Criança B], “Eu queria ir até marte, lá é muito quente.” [Criança C]”).

Após a descrição destas ações, importa retomar o quadro apresentado no início deste capítulo de forma a possibilitar a reflexão do impacto do projeto desenvolvido através das aprendizagens realizadas pelas crianças, aludindo-se a ilustradores que permitam verificá-las. Todo este processo deixa evidente as

A astronomia é uma das temáticas que parece estar fora dos currículos para crianças na faixa etária do pré-escolar, uma vez que os conceitos que lhe estão associados parecem estar fora do alcance da criança uma vez que, para que esta os compreenda, não existe algo concreto que possa ver, apenas uma série de fenómenos que observa e a faz criar teorias (Peixoto, 2010). No entanto, segundo Peixoto (2008) a abordagem das ciências na EPE permite o desenvolvimento integral da criança ao mesmo tempo que se estimula na criança um olhar atento ao que a rodeia.

QUE SABEMOS?	QUE QUEREMOS SABER?	COMO VAMOS FAZER?	QUE DESCOBRIMOS?
- Os animais não chegam à lua (Clarissa) - Não há ninguém na lua (Filipe) - Os astronautas moram na lua (Dinis Costa) - Os extraterrestres também estão na lua (Enzo) - Há a lua nova e a lua cheia (Enzo) - Alguns veteiros a lua fica lanterna (Enzo) - A lua tem muitos buracos que se chamam crateras (Enzo) - Não tem mais do que crateras (Duarte Camêlo) - O Sol faz a lua desaparecer quando chega à lua do sol (gabri) - A lua nova é quando fica pequenina e a lua cheia é quando fica mais cheia (Enzo) - Com um telescópio vemos a lua (Enzo) - O sol faz a lua (Enzo)	- Porque que a lua é grande e depois fica pequena? (gabri) - (conclusão) - O tamanho da lua muda porque a lua é feita de pedras e a lua é feita de pedras, depois mais a lua e a lua é feita de pedras (Enzo) - O tamanho da lua não consegue mudar porque a lua é feita de pedras (Enzo)	- Construir uma escada gigante para chegar à lua (Roberto, David) - Fazer a lua (Clarissa) - Construir um foguetão (Enzo) - Construir fogos de astronautas para todos (Enzo) - Construir um telescópio para ver a lua (Enzo)	- A lua é cinzenta (gabri) - Tem muitos vulcânicos e crateras (Enzo) - O sol ilumina a lua (Enzo) - Tem quimono fúria (Enzo) - É muito grande (Clarissa) - É grande (gabri) - O que é a lua? não vive a lua e a lua foi uma cabala (Filipe) - Os astronautas não têm os pés no chão porque não tem gravidade (Enzo) - Os astronautas dormem presos quanto estão na lua (Beatriz, Tânia) - O telescópio do papa vive a lua (Enzo) - A lua está no espaço (David) - O primeiro astronauta a chegar à lua foi Armstrong (gabri)

O percurso supramencionado ao longo do presente capítulo, retrata linhas que se aproximam de uma abordagem científica. Ainda que estejamos a considerar uma abordagem de nível elementar (recorde-se que o grupo de crianças no qual se desenvolveu a prática tinha entre três e quatro anos de idade, como referido no capítulo dois), esta permitiu que a criança se fosse motivando para o desenvolvimento de aprendizagens significativas tendo um

papel ativo na construção do seu conhecimento pelo papel ativo que lhe foi conferido no processo de investigação (Roldão, 1994). Por esta linda de pensamento, este sentido prazeroso que as crianças puderam experienciar ao longo de toda a investigação, faz com que vá desenvolvendo competências que a podem levar a dar continuidade a futuros estudos em ciências (Sá, 2003; Castro & Nascimento, 2016). É ainda importante que seja feita uma reflexão acerca da gestão do currículo que, ao longo de toda a PES por base dos dados recolhidos em observação, permitiu que um tópico de interesse associado a uma área de conteúdo – área do Conhecimento do Mundo – levasse à abordagem de outras áreas, domínios e subdomínios de forma integrada, de forma a promover-se a construção articulada de saberes e o desenvolvimento holístico da criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). As atividades de investigação, de construção e ainda de jogo dramático envoltos ao tópico de interesse da lua, permitiu ao grupo de crianças desenvolver-se ao nível da linguagem (oral e escrita), da motricidade fina, do domínio de conceitos matemáticos (cardinalidade, tamanho, forma, área, cor) muito presentes no processo de construção, a manipulação de adereços, a interação com outras crianças e o confronto de opiniões diferentes das suas e que a levam a crescer e expandir o seu pensamento. A oportunidade de experienciar este tipo de metodologia de trabalho de projeto, leva a que a criança seja a principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, assente em princípios socio-construtivistas (cf. capítulo um), onde se vê confrontada a fazer escolhas que têm implicações diretas “em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais” (Katz & Chard, 1997, p. 157). Da reflexão realizada com a educadora cooperante sobre o envolvimento das crianças ao longo de todo o projeto, foi possível comprovar-se a importância por detrás da planificação de ações onde o bem-estar emocional é tido em consideração, permite potenciar a partilha de experiências e sentimentos por parte da criança. Esta capacidade de se colocar no lugar da criança, postura adotada ao longo da PES, permitiu uma maior sensibilidade para a ouvir e compreender dando origem a atividades

pedagógicas que permitiram o desenvolvimento de novos percursos de aprendizagem (Portugal, 2009).

Assim, a tomada de consciência em relação a estes valores permitiu que se considerassem as

experiências das crianças como um todo: sociabilidade e cognição, emoção e razão, corpo e mente. Esta abordagem holística permite uma educação no seu sentido mais lato, atenta ao desenvolvimento global e ao bem-estar e que apoia a agência das crianças em toda a rede complexa de relações sociais e nos diversos acontecimentos culturais que vivenciam. Nesta abordagem, as crianças são também ajudadas a encontrar respostas para as suas perguntas, inventar novas perguntas e desenvolver os seus interesses, prosseguindo-os ao longo do tempo e em diferentes contextos, partilhando-os com outras crianças e adultos (Musatti & Vandenbroeck, 2016, p. 22 e 23).

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS – ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES, resultaram de um processo de observação e reflexão constante que deram origem a uma série de planificações cuidadas e capazes de dar resposta aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, respeitando-se o ciclo de investigação-ação (cf. capítulo 2). Assumiu-se desta forma uma intervenção crítica, onde a reflexão sobre a prática compôs uma das estratégias para a (re)construção de saberes, atitudes e competências (Sá-Chaves, 2000). Lado a lado com esta estratégia, esteve o princípio de um trabalho colaborativo ao serviço do desenvolvimento, uma vez que a existência de colaboração entre profissionais em formação e profissionais do contexto, deu origem a uma evolução dos mesmos através do efeito gerador de desenvolvimento nos alunos assim como no contexto, do sistema educativo e da prática (Alarcão & Canha, 2013). Esta transformação coloca-se a par da necessidade da existência de uma reflexão partilhada, ressalva a ideia de que a melhoria da

educação se liga com a transmutação da génese de formação (Ribeiro & Moreira, 2007).

Seguindo-se esta linha de pensamento, destacam-se algumas atividades que se consideram pertinentes para a compreensão do trabalho desenvolvido assim como do caminho percorrido de mão dada com as crianças, no sentido de ir ao encontro da caracterização feita no capítulo dois.

O contexto educativo onde se realizou a PES alia ao seu projeto educativo um novo método para o ensino da matemática, o *método de Papy*. Este surgiu com o trabalho desenvolvido por Georges e Frédérique Papy (1970), através da proposta de alguns recursos para o ensino da matemática. Alicerçado em histórias herdadas da vida das crianças de forma a introduzir-lhes ideias matematicamente essenciais, assenta em três princípios: 1) A matemática como “corpo unificado de conhecimento”, privilegiando-se a sua organização para o ensino da mesma; 2) A matemática ao serviço de múltiplas linguagens, anulando-se o “uso exclusivo da memória”; 3) A matemática como fonte de sucesso, através da utilização de exemplos que se ligam “aos níveis de compreensão e aos interesses naturais dos alunos” (Mattos, Roldão, & Almeida, 2015, p. 3). Distingue-se ainda por apresentar a utilização de três linguagens não-verbais: linguagens das cordas - através da utilização de pontos e cordas trabalha-se a noção de conjuntos; linguagens das setas - as relações entre pares de objetos são estimuladas através da utilização de setas coloridas entre pontos; linguagem do minicomputador Papy – apresenta a estrutura de um ábaco bidimensional, com o sistema binário dispostos em placas, identificadas pela família de cor vermelha do material de Cuisenaire, de acordo com o sistema decimal. Através da sua utilização, trabalha-se a representação de números e estimula-se o cálculo mental (Papy, 1970; Mattos, Roldão, & Almeida, 2015).

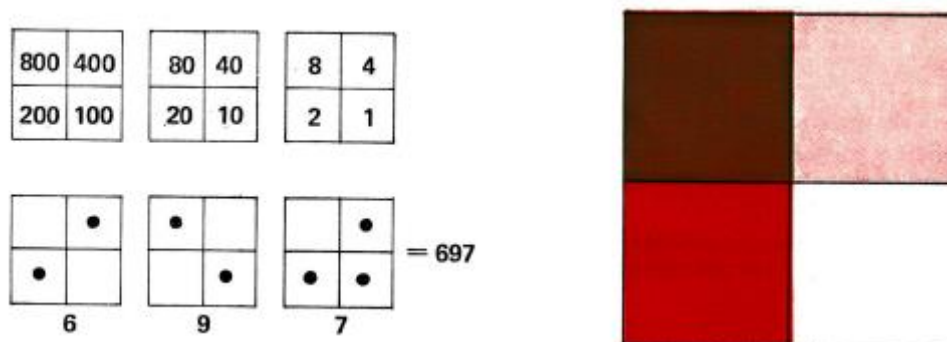


Figura 6: Minicomputador Papy (Papy, 1970)

Esta breve explicação pretende tornar mais clara as descrições alusivas a atividades desenvolvidas, de forma a que se compreendam conceitos e ligações com outras áreas do currículo.

A atividade selecionada, corresponde a uma das aulas observadas e está integrada na planificação “O Duende Dudi” (Apêndice D1). Este duende diz respeito a um avatar criado através de uma aplicação online, Voki, que disponibiliza uma série de avatares preparados para serem editados consoante a intencionalidade que for pretendida: figuras, roupas, ambientes, vozes e falas.

Este avatar apresentou ao grupo uma resolução de dois problemas distintos, num trabalho entre pares que posteriormente seria apresentado ao grande grupo. O primeiro problema ligava-se à atividade “Dudi, quanto dinheiro tens tu?”, onde cada par é convidado a descobrir quantas moedas perdeu o duende na sua viagem até ao jardim zoológico. Descoberta e partilhada a solução passaram para o segundo problema, Dudi, quantos dentes tem..., onde cada par através do mapa do jardim, previamente distribuído, descobriu um caminho para chegar ao animal que lhes coube em sorte e descobrir através da utilização da *minicalculadora de Papy* o número de dentes do mesmo (Apêndice D2). Apesar da resolução das tarefas ter estado à total responsabilidade dos pares sempre que foi pertinente ou solicitado, foi dada a ajuda necessária para que as crianças conseguissem avançar.

O desenvolvimento da atividade foi revelador de grandes surpresas e que resultaram numa enorme aprendizagem, pois com outro tipo de trabalho não ficariam à vista algumas dificuldades sentidas por algumas crianças. Foi possível observar-se a interação entre pares, onde as crianças discutiam

soluções e estratégias para apresentar um resultado demonstrando uma interação bastante positiva entre todos. Revelou-se ainda em alguns pares uma atenção especial quando um dos elementos estava com dificuldades, para que se sentisse mais confiante e apoiado pelo seu colega.

Este momento foi igualmente revelador de personalidades fortes, destacando-se um par composto por duas crianças que gostam de fazer evidenciar-se as suas ideias o que apesar de ter criado circunstâncias onde foi necessária a intervenção do adulto, permitiu-lhes descobrir uma forma de gerir as suas próprias ideias e chegar a uma mesma solução.

A aprendizagem cooperativa leva as crianças a trabalharem com um objetivo comum, coordenando as suas competências para obterem um resultado (cf. capítulo um). Este tipo de propostas de trabalho, poderá levar a criança a aceitar e tolerar com maior facilidade a diferença do outro evidenciando as diferentes experiências de cada um, deixando ressaltar competências de colaboração e cooperação (Arends, 2008). Além do mais, a aprendizagem por descoberta ajuda a estabelecer relações com outros conhecimentos já adquiridos, cabendo ao professor a escolha de tarefas diversificadas e interessantes, que entusiasmam as crianças a estabelecê-las (Ponte & Serrazina, 2000).

No momento de reflexão pós-ação fizeram-se destacar aspetos que ao longo da atividade, não foram sendo percecionados ligados à gestão do grupo. Ao longo da atividade, as crianças foram dispersando em especial quando se deu início à segunda tarefa. Demonstraram alguma dificuldade na resolução de um dos problemas e no momento, foi necessário repensar as estratégias pensadas e adotadas desde o início: parou-se o trabalho entre pares e passou-se para um trabalho em grande grupo, onde se utilizaram algumas resoluções já descobertas pelas crianças para clarificar algumas dúvidas. As crianças que estavam implicadas no momento mantiveram as suas atenções focadas, mas o restante grupo começou a dispersar acabando por gerar alguma inquietação, desinteresse e barulho que não permitiu o aproveitamento da explicação que estava a ser feita.

Mais uma vez o professor desempenha aqui um papel importantíssimo na orientação da participação na aula. Necessita por isso de saber ouvir cada criança, gerir a sua participação e pensar como deve estimular o seu discurso. Este está sujeito a constantes decisões e necessita de compreender quando deve fornecer dados ou deixar cada criança combater as suas dificuldades (Ponte & Serrazina, 2000).

Como sugerido na reflexão a distribuição de uma folha por criança e a instrução de registo dos resultados descobertos por cada par, poderia ter feito o grupo focar-se no que estava a acontecer. Na ação esta solução não ocorreu talvez por falta de prática ou até mesmo por um ligeiro descontrolo pessoal, que infelizmente acabou por se refletir na prática.

Não deixa de ser importante ressaltar ainda que a utilização de materiais manipuláveis por parte da criança, a envolve de forma mais ativa na sua aprendizagem e a leva a apelar a todos os seus sentidos, o que leva a considerar-se a *metodologia de Papy* como enriquecedora para o desenvolvimento integral da criança (Matos & Serrazina, 1996).

Ainda dentro desta mesma planificação, surge a atividade “Dentista? Outra vez, sim!”, numa ligação entre a área do Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania. O avatar regressou para lembrar as crianças do mapa mental que tinha elaborado anteriormente, onde ficaram reunidos os conhecimentos prévios sobre os cuidados a ter com os dentes.

A recolha das ideias prévias das crianças permite que estas, a quando da introdução de conceitos novos, consiga estabelecer um maior número de relações com sentido em relação ao que já conhece, o que lhe confere um maior número de aprendizagens significativas (Miras, 2001). Após ser recordado este mapa mental, as crianças foram convidadas a assistir ao vídeo Dr. Dentolas e os defensores dos dentes, do projeto Colgate: Sorrisos Saudáveis, Futuros Brilhantes. O vídeo permitiu que as crianças pudessem perceber a importância de uma boa higienização oral e o impacto que esta tem para que se mantenha uma vida saudável.

Na sequência destas descrições, foram referidos elementos que nos ligam às novas tecnologias da informação e comunicação o que merece especial atenção. A utilização destes recursos em sala de aula implica uma mudança gigantesca nas práticas educativas apresentadas hoje em dia, o que nem sempre é possível. É necessário que exista um esforço por parte do professor para levar estes recursos para a sua sala, utilizando-os como benefício próprio da sua turma potenciando a obtenção de conhecimentos significativos. A aprendizagem é um processo que se reconstrói, isto é, vai acontecendo com base nas estruturas já existentes e deve ser trabalhada na zona ZDP (cf. capítulo um), para que se mantenha o empenho e interesse das crianças (Miranda, 2007, p. 45; Fino, s.d.). Com a experiência e considerando-se a observação realizada pela prática, confirma-se que as TIC são uma fonte positiva de motivação, participação, interação e criatividade (Flores, Escola, & Peres, 2009). É certo que cada prática é vista como um caso único e que a utilização destes recursos, poderá não ter os mesmos resultados com outro grupo neste caso, considera-se ter sido uma excelente solução para a promoção de criatividade e comunicação, aleadas a um mundo que as cativa e interessa.

Tendo-se como premissa que o corpo representa o principal instrumento da comunicação e que importa conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo, apontam-se as Expressões, não só artísticas, como também físicos-motoros como possíveis e eficazes mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, já que são formas de saber que contribuem para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural da criança, articulando imaginação, razão e emoção (Ministério da Educação, 2001). Concomitante, ao longo da prática, foram planificadas ações que permitiram à criança uma aprendizagem interligada com as expressões através da incorporação das mesmas em momentos de motivação (utilização de músicas que se relacionassem com a temática da aula), na utilização de materiais didáticos para a promoção e desenvolvimento da motricidade fina (plasticina para a modelação da caligrafia, antes da realização de exercícios com lápis de

carvão) e através da criação de momentos em que a criança tem de se expressar utilizando diferentes linguagens (ilustração de um texto ou frase). Assim, é imprescindível que o professor crie espaços para que a criança aprenda num clima onde se consegue expressar através da arte e tenha oportunidade de construir conhecimento (Craveiro & Ferreira, 2007), pensamento que se teve em consideração uma vez que se acredita que o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que resulta da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Oliveira-Formosinho, 1996).

A observação que permitiu conhecer interesses levou também à descoberta de desconfortos, inseguranças e aprendizagens reveladores de um total desinteresse por parte da criança.

Tudo isto se fazia sentir de forma muito particular quando o conteúdo se ligava à área do Português, onde as crianças demonstravam uma desmotivação total. Ouvir ler, desenhar letras, fichas de trabalho, entre outras atividades, mantinham as crianças motivadas para a aprendizagem nos primeiros minutos, mas rapidamente se sentiam cansadas acabando mesmo por dizer que não queriam participar daquele momento.

A desmotivação perante a aprendizagem apresenta-se como um dos grandes desafios à profissão docente, tornando-se necessário procurar despertar em cada criança a motivação de que precisa para aprender. É através dela que encontrará o sucesso que, por sua vez, reforçará a motivação criando-se assim um círculo cheio de vantagens (Estanqueiro, 2010). Já o Português tem um papel importantíssimo no currículo através do seu carácter multidisciplinar e nuclear em todas as aprendizagens, apresentando-se como a base de todas as áreas (Faria & Resende, 2000; Antunes & Monteiro, 2008).

São vários os estudos que apontam que a motivação é um dos principais fatores para esclarecer os níveis de desempenho escolar, sendo então necessário perceber o que está em causa quando se fala de motivação neste contexto (Resende & Faria, 2001). A motivação pode ser vista num balanço

entre dois fatores – intrínseco e extrínseco – que influenciam diretamente a criança. Segundo Fontaine, citado por Resende & Faria (2001), a motivação intrínseca diz respeito ao que mobiliza a criança a desenvolver as tarefas e a extrínseca está assegurada num estímulo presente no que resulta da tarefa desenvolvida.

Por esta ordem de ideias, se uma criança não se sente motivada para a aprendizagem do Português poderá estar condicionada no seu sucesso escolar considerando-se imperativo que a escola crie um ambiente de estimulação e envolvimento com o domínio da língua. Assim cada indivíduo está incluído no processo de ensino/aprendizagem orientado para os objetivos da área, uma vez que o desenvolvimento de competências é tão importante quanto a vontade de aprender (Resende & Faria, 2001; Monteiro, 2012).

De forma a colmatar este desinteresse, surge o projeto de intervenção, desenvolvido ao longo da PES e assente em três objetivos: 1). Desenvolver o interesse pela aprendizagem do Português; 2). Criar estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem do Português; 3). Incentivar a promoção de leitura. Para ilustrar o trabalho desenvolvido e demonstrar o caminho percorrido para atingir estes objetivos, destacam-se as seguintes atividades realizadas em diferentes momentos e que merecem especial reflexão pelo impacto para a aprendizagem das crianças, assim como para a postura adotada na prática.

A primeira atividade insere-se na planificação “O Peixe Dourado” (Apêndice D3), fio condutor de tudo o que se desenvolveu ao longo da semana. Este peixe dourado surge, primeiramente, para a realização de uma viagem ao fundo do mar onde as crianças descobrem diferentes conjuntos de peixes que irão permitir a introdução dos sinais “>” e “<”. Nessa viagem, o peixe encontrou um baú do tesouro que foi entregue na sala e que continha uma carta escrita pelo mesmo e que serviu como motivação para a atividade Memória de Peixe.

As crianças foram convidadas pelo peixe-dourado, a jogar o jogo da memória que estava dentro do baú do tesouro e que as fez descobrir novos ditongos. Cada criança, à vez, foi convidada a escolher um cartão

correspondente a uma imagem e, de seguida, a escolher um cartão que continha uma palavra. Se a palavra correspondesse à imagem, a criança jogava de novo. Caso não acontecesse, daria a vez a outra. À medida que a imagem correspondia à palavra, as crianças tinham oportunidade de formar frases com a palavra descoberta, permitindo-lhe compreender melhor o significado da mesma. Este foi um momento que resultou num enorme envolvimento de todos e que permitiu que todas as crianças se sentissem seguras, confiantes e entusiasmadas para participar.

O jogo deve ser visto como uma experiência de aprendizagem motivadora e que deixa qualquer um entusiasmado, o que deve fazer dele um recurso a ser utilizado em contexto de sala de aula porque a transforma num momento participativo, animado e divertido (Viana, Teixeira, & Vieira, 2004).

As próximas descrições, embora realizadas em momentos diferentes, ligam-se pelo mesmo objetivo: permitir à criança a exploração de diferentes métodos para a aprendizagem da escrita.

Pela observação ao trabalho desenvolvido com a turma, foi possível perceber que os exercícios oferecidos pelo manual ou caderno de atividades, eram o recurso mais utilizado para que as crianças tomassem o primeiro contacto com o desenho das letras. Cada vez se nota que o manual escolar é um, senão o, principal instrumento utilizado na atividade docente, fazendo com que muitas vezes se deixe para segundo plano uma planificação atenta e focada nas necessidades das crianças, que se cruzam no seu percurso (Reis & Adragão, 1992).

De forma a apresentar outras estratégias surge, primeiramente, “O Segredo dos Animais” (Apêndice C4) com a atividade “O ‘T’ dos Animais”. Foram apresentadas às crianças, numa fase de motivação, sombras de animais cujo nome se inicia pela letra “T” (Texugo, Tartaruga, Tigre, Tubarão, Tatu, Tucano), introduzida no decorrer desta mesma atividade. Adivinhada a sombra, mostrou-se a imagem real correspondente até que as crianças acabaram por perceber, que no decorrer daquela atividade, iam aprender a letra comum aos animais. Posto isto, foi distribuída a cada criança uma folha

com a letra “T” maiúscula e um dos animais previamente conhecidos, assim como um pedaço de plasticina. Assim, com o pedaço de plasticina cada criança teve a oportunidade de modelar a letra, aproveitando o molde presente na folha distribuída (Apêndice D5).

Seguidamente surge “O Duende Dudi”, já anteriormente introduzido. Desta vez, o duende apresenta-se através da atividade “Dudi, porque letra começa o teu nome?”, como forma de ser introduzida a letra “D” maiúscula. Numa primeira fase, as crianças foram convidadas a observar as palavras “Duende” e “Dudi”, focando a sua observação para a descoberta das letras que já tinha aprendido. De seguida, foi pedida a atenção para as sílabas “de”, “Du” e “di”, aproveitando-se esse facto para se questionarem as crianças sobre o que nos vinha ensinar o duende. Muito antes desta questão ser colocada, já as crianças comentavam umas com as outras que iam aprender a letra “D”, mas quando questionadas acrescentaram a aprendizagem das sílabas “Da”, “De”, “Di”, “Do” e “Du”. Para dar início a essa mesma aprendizagem, foram distribuídos por cada par de crianças, um prato com sal para que pudessem desenhar a letra e respetivas sílabas.

Dos recursos descritos, a plasticina e os pratos com sal, pode dizer-se que deram origem a dois momentos bastante significativos para as crianças. Além de se sentirem muito felizes pela oportunidade de experimentarem materiais completamente diferentes do lápis e do papel, conseguiram explorar livremente o material, aperfeiçoar as suas técnicas e executar o exercício quantas vezes fosse necessário até se sentirem satisfeitas com o resultado.

O processo de escrita é uma atividade complexa e que põe em dinâmica as capacidades cognitivas e motoras. Quando se treina a caligrafia está-se, ao mesmo tempo, a treinar a dexteridade motora assim como uma a literacia visual (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Nesta fase de aprendizagem, a informação visual é muito importante o que significa que quanto mais experiências diversificadas forem propostas à criança – escrita com lápis numa folha de papel, com giz num quadro preto, com caracteres móveis, com areia, sal, barro, plasticina, etc. – mas oportunidades ela terá para que esta

desenvolva uma consciência gráfica imprescindível à aprendizagem da escrita (Idem). Não se quer com isto dizer que os exercícios propostos pelos manuais e respetivos livros de atividades, sejam excluídos como recursos para a aprendizagem, até porque após o desenvolvimento destas atividades as crianças foram convidadas a dar resposta a muitos dos exercícios propostos por esses recursos. O que aqui se apresenta é apenas uma alternativa ao uso exclusivo do manual, uma vez que é necessário que se crie uma relação de empatia entre a criança e o processo de escrita apresentando-lhe inúmeras estratégias que o façam sentir-se desafiado e convidado a crescer, “descobrir e aperfeiçoar” as suas competências (Reis & Aragão, 1992, p. 15).

Como é possível notar-se, têm sido feitas inúmeras referências a animais uma vez que se trata de uma das temáticas favoritas das crianças com as quais todo o trabalho na PES foi desenvolvido (cf. capítulo dois). Além do mais, a ligação desta temática ao grande nível de imaginação revelado por todos, resultou num ambiente positivo e impulsionador para a construção de um caminho recheado de significados e sentidos.

Outro exemplo que espelha esse mesmo caminho, diz respeito à utilização da obra *Alfabeto dos Bichos* de José Jorge Letria, integrada inicialmente na planificação “O Segredo dos Animais”, mas que acabou por acompanhar todas as planificações seguintes, a pedido das crianças. A sua introdução apareceu com o objetivo de oferecer ao grupo momentos de prazer através da leitura, sem que esta tenha qualquer tipo de avaliação ou fim concreto. Assim, à medida que foram introduzidas letras, eram lidas às crianças as associações estabelecidas pelo autor com os respetivos animais. Muitas foram as vezes em que essas leituras não foram feitas pelo adulto, mas sim por duas crianças que já entraram no 1º ciclo com competências de leitura desenvolvidas, o que conferia ao momento de leitura um sentimento de orgulho e partilha, para com os colegas que os estavam a escutar.

O facto de se proporcionar à criança a possibilidade de manusear livro e dialogar com elas sobre o mesmo, promove a aproximação ao registo escrito mesmo que não haja qualquer intenção de ensinar. Através destes momentos

começam a desenvolver-se noções sobre o que é ler, como se estrutura um livro e a disposição da mensagem escrita e da ilustrada, que dependem de uma literacia literária que influencia diretamente a aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2009). Além do mais, o livro é um dos instrumentos mais ricos e que permite oferecer à criança a oportunidade de desenvolver competências que a tornem mais culta, livre e crítica, pela apropriação que vai exercendo sobre a palavra (Gomes, 2007). Cabe desta forma ao docente marcar a diferença para o sucesso da aprendizagem da leitura, proporcionando momentos de exploração livre de materiais escritos e sendo, também, aquilo que Pennac (2004) considera ser um passador que transmite, alimenta, encoraja e convida à leitura (Sim-Sim, 2007).

A educação cada vez mais apresenta inúmeras dimensões classificando-se pela UNESCO (1996), como uma educação pluridimensional. O indivíduo obtém através dela o seu desenvolvimento e a construção da consciência de si e do outro, aprendendo “o saber, o saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser” (Delors, 1996, p. 107), como já explorado no capítulo um. Esta linha de pensamento levou a que se potenciasssem momentos de aprendizagem cooperativa, dos quais se destaca a seguinte atividade preparada em conjunto com a diáde que se encontrava a realizar a sua PES com um grupo do 2º ano do 1ºCEB, no mesmo contexto educativo.

A atividade foi pensada como forma de dar continuidade ao projeto de intervenção desenvolvido com o grupo do 2º ano e, ao mesmo tempo, de criar uma circunstância em que o grupo do 1º ano consolidasse conhecimentos ligados à área do português através de uma nova estratégia (Anexo 5). Os grupos foram organizados em metades de forma a que os pares formados, tivessem a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, discutir ideias e resoluções, assim como sentirem-se apoiados pelos colegas para a realização de aprendizagens. Quando as díades planificaram esta atividade foram partilhando entre si algumas ansiedades, inseguranças e expectativas em relação ao que poderia vir a suceder-se: os grupos não tinham qualquer ligação entre si, poucas eram as crianças que se conheciam apesar

de frequentarem a mesma escola e a seleção dos pares, apesar de parecer a mais certa, poderia não resultar. A vontade de arriscar e experimentar este tipo de trabalho resultou num dos momentos mais significativos, ricos e recheados de pormenores de toda a PES. As crianças estavam envolvidas no trabalho de uma forma única, conhecendo-se e descobrindo-se de uma maneira muito simples e verdadeira. As mais velhas demonstraram um cuidado e atenção para com os mais novos, explicando-lhes as tarefas e respeitando o seu ritmo de trabalho, ao mesmo tempo que os deixavam partilhar os seus conhecimentos e sugerir resoluções. Foi possível observar-se crianças que habitualmente são mais tímidas e que não se fazem destacar no grande grupo a partilhar as suas ideias e a serem apoiadas pelo seu par, percebendo-se rapidamente que a segurança que estavam a sentir as permitiu ser quem realmente são.

A educação básica é um “passaporte para a vida” que permite a quem dela participa a escolha do que se quer ser e fazer, ao mesmo tempo que se vai pintando um futuro em conjunto. Sem sombra de dúvida que estamos perante uma fase que serve como preparação para a vida, ao mesmo tempo que é um momento único para “aprender a aprender” (Delors, 1996, p. 125 a 127). É certo que este é um trabalho exigente e que coloca o professor como mediador, este deve ter o cuidado de que tudo o que se faça em sala de aula, tenha em comum a todas as crianças os objetivos educacionais, sendo que o que deve variar são as aprendizagens específicas por terem de se adequar àquilo que são os interesses, necessidades, talentos e competências de cada um (Solé & Coll, 2001). Deve criar um ambiente que leve as suas crianças a participar ativamente no seu processo de aprendizagem, ao invés de ser um transmissor de conhecimentos, excluindo da sua metodologia atividades isoladas e que não permitam interações entre pares. Tudo isto exige da sua parte uma grande reflexão sobre as exigências do currículo (interdisciplinaridade, multidisciplinariedade), sobre o que se passa na sua sala de aula e sobre a forma como deve atuar com os seus alunos, adaptando

da melhor maneira toda e qualquer atividade ao que são as suas expectativas (Stainback & Stainback, 2007; Stainback, Stainback, Stefanich, & Alper, 2007).

Para concluir, é imprescindível que se reflita sobre a evolução da postura das crianças à medida que as estratégias planificadas foram sendo aplicadas. Ao longo das descrições anteriores, foram partilhadas algumas informações que demonstram o quanto o grupo se foi sentindo envolvido no decorrer das atividades. Apresentam-se no quadro abaixo, alguns testemunhos de diálogos das crianças, registados no diário de formação ao longo da PES, organizados nas categorias: motivação e aprendizagem. É possível através da sua leitura compreender-se que as atitudes positivas que foram criando sobre si, o outro e a área do Português em específico, permitiu abrir uma maior receptividade em cada um permitindo iniciar-se um processo de aprendizagens significativas (Viana & Teixeira, 2002). As aulas passaram a estar recheadas de momentos de partilha, exploração e onde todos tinham espaço para participar, o que resultou em dinâmicas muito favoráveis para o crescimento dos intervenientes neste processo.

Categoria	Ilustradores
Motivação	1 – “Estou tão entusiasmado!” (Criança E) – relativo ao teatro de sombras 2 – “Têm todos a letra t. Vamos aprender a letra do teu nome, Tiago!” (Criança G.R.) – relativo às sombras de animais com a letra “T” 2 – “Posso experimentar com outras letras?” (Criança A) – relativo à modelação de letras com plasticina 3 – “Assim é mais divertido!” (Criança T) – relativo à modelação de letras com caixas de sal 4 – “Ainda não lemos o animal da letra que aprendemos.” (Criança T.M.) – relativo à leitura da obra <i>O alfabeto dos Bichos</i> 5 – “Porque ele nos está sempre a ver e conversa com as

	Professoras!” (Criança G.R.) – relativo à utilização de um <i>Voki</i> como motivação para a aprendizagem
Aprendizagem	1 – “Professora, obrigada por este momento foi tão divertido para mim. Adorei! E consegui fazer uma amiga.” (Criança L) – relativo à aula conjunta com as crianças do 2º ano 2 – “É o A de águia.” (Criança T.A.) – relativo à associação entre letra e animal, após leitura da obra <i>O alfabeto dos Bichos</i> 3 – “É diferente escrever no livro e na caixa!” (Criança A.S.) – após desenhar a letra aprendida no caderno e na caixa de sal

Quadro 1: Testemunhos de diálogos das crianças no decorrer de atividades

O percurso desenvolvido permitiu que se reforçasse a ideia de que o docente tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança, devendo olhar para ela como o centro do processo de ensino/aprendizagem. Cada uma traz consigo uma originalidade, um percurso e um caminho que a distingue de qualquer outra presente na mesma sala, o que merece todo o cuidado e apreço, assim como o respeito pelo tempo que demora a apropriar-se de um conhecimento, por parte daquele que estará ao seu lado durante o ensino básico. A educação é a arma mais poderosa de uma sociedade e é a ela que cabe o papel de transformar o indivíduo, o que coloca no agente educativo a responsabilidade de tornar a sua sala de aula um espaço que reúna todas as condições para que as crianças retirem o maior benefício das suas aprendizagens (Freire, 2000).

METARREFLEXÃO

O presente relatório teve como principal objetivo espelhar o percurso formativo que deu origem a um desenvolvimento pessoal, social e profissional. Este momento de reflexão é propício para a tomada de consciência de todo o processo formativo, sendo pertinente que se reflita em aspetos que estiveram associados a esta fase.

O percurso de formação profissional de perfil duplo deu origem ao desenvolvimento de competências imprescindíveis à construção da identidade docente. A componente reflexiva, presentes ao longo do relatório, apresenta-se como transversal a toda a prática desenvolvida, assumindo-se como estratégia para melhorar a prática e a construção profissional. Associado a este pensamento, destaca-se o contributo da metodologia adotada ao longo da PES – a investigação-ação - promotora de uma atitude crítica e reflexiva que, ao mesmo tempo que favoreceu uma adequação ao contexto de prática, despoletou a promoção de competências profissionais que favoreceram todos os atores envolvidos neste processo (Cortesão & Stoer, 1995).

O processo de observar, planifica, agir, refletir e avaliar, que caracterizam esta metodologia (cf. capítulo dois), esteve presente ao longo da prática, permitindo a orientação da ação através da recolha e análise de informações, que sustentaram a PES. Assim, a atitude investigadora inerente a este processo e que foi adotada pela mestrandia, estimulou a capacidade crítica sobre a ação o que levou à busca de soluções adequadas às singularidades das crianças. Esta intenção de transformar contextos favoreceu a procura de uma maior qualidade educativa que, de uma forma mais abrangente, permitiu a melhoria das dinâmicas da instituição educativa (Ponte, 2008).

A possibilidade de experienciar a prática possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais, associados ao percurso desenvolvido no contexto

de estágio. No entanto, considera-se que não é apenas a experiência que é capaz de produzir efeito na formação docente, mas sim a identificação de problemáticas e o encontro de soluções para agir num contexto de incertezas (Oliveira & Serrazina, 2002). Estes momentos, assumiram-se como desafiadores ao longo da PES sendo necessário a adoção de uma postura aberta a novas hipóteses e sugestões (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). O confronto com múltiplas perspetivas e práticas, permitiu que se refletisse sobre posturas e conceções que, ao mesmo tempo, reconstruíam e reformulavam saberes profissionais, reorganizar ações desenvolvidas e, dessa forma, contruir-se uma identidade profissional.

A PES contou ainda com uma forte estratégia – o trabalho colaborativo – onde, através de diálogos, partilhas de ideias e conhecimentos, foram tomadas decisões entre os intervenientes no processo educativo. Este carácter colaborativo permitiu que ficassem atenuados medos e inseguranças, pelo que o acompanhamento das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, assim como do par pedagógico, levaram a um desempenho pessoal, social e profissional cada vez mais confiante. O trabalho em diáde facilitou as vivências ao longo da prática a nível pessoal e profissional, uma vez que a colaboração já referida simplificou a gestão emocional, pela partilha diária de motivações, medos, incertezas e dúvidas. De igual forma, a relação estabelecida com as orientadoras cooperantes fortificadas em reuniões e conversas informais, permitiram um aperfeiçoamento da qualidade profissional da mestranda.

Acredita-se que o trabalho colaborativo deve ser visto como uma oportunidade que deve ser experienciada por todos os profissionais, não só pelo alargamento de conhecimentos profissionais como pelos laços que se criam de apoio, imprescindíveis num ambiente que se pretende que desenvolva o indivíduo. Seguindo-se esta linha de pensamento, procurou-se ao longo da PES a promoção de um clima relacional positivo com as crianças, de forma a que se sentissem felizes por fazerem parte de um ambiente seguro, que as fizesse aprender e brincar sem medos. Esta reflexão leva-nos a

pensar na componente ética associada à profissão (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), pela influência da interação entre adulto-criança no processo de ensino-aprendizagem.

O percurso vivido na PES permitiu perceber a entrada da criança na EPE e a transição da EPE para o 1º ciclo, o que permitiu uma forte valorização de uma formação que contemple um perfil duplo. A possibilidade de se ser habilitado para a docência na EPE e no 1º CEB, apresenta-se como uma mais valia para o sucesso das transições entre ciclos uma vez que foram construídos conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento de comportamentos que respeitem esta transição. Concomitantemente, a formação neste mestrado permitiu que se construíssem conhecimentos específicos de cada ciclo educativo, o que facilitou a articulação entre ambos (Formosinho, 2016).

O percurso descrito ao longo deste relatório marca um período de formação inicial, ressaltando-se a necessidade da continuidade do processo formativo, dado considerar-se a aprendizagem como um caminho para o desenvolvimento, valorizando-se o princípio da aprendizagem ao longo da vida para a construção da identidade docente. É pela contínua reflexão e adoção de uma postura investigadora que procura respostas e questiona as suas práticas, que se pretende continuar a desenvolver e consolidar as competências socioprofissionais desenvolvidas, valorizando-se a partilha, o diálogo e a criação de um ambiente seguro para este efeito. Torna-se assim necessário que se influenciem outros profissionais a inovar e a investir nas suas aprendizagens, para benefício das suas práticas e de uma maior aproximação aos interesses e necessidades da criança. Este pensamento esteve muito presente ao longo da PES, pensando-se e planificando-se a ação de forma a demonstrar que ser Educador é uma profissão desafiante, mas, ao mesmo tempo, gratificante por permitir a observação do desenvolvimento da criança em consonância com o seu bem-estar e felicidade (cf. capítulo três).

Face a tudo esta reflexão, pensar na educação do futuro torna-se imprevisível, mas só haverá lugar para um futuro que dependerá,

exclusivamente “da nossa capacidade: a de pensar e agir” (Nóvoa, 2014, p. 184). Caberá à Escola e ao profissional de educação gerir todos estes fatores, ao mesmo tempo que lida com uma série de pressões por parte da sociedade, das famílias e dos seus alunos. Aquilo que não se pode esquecer é que um Educador

é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração. (...) Se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos (Rogers, 2009, p. 322).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Online. Aveiro. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & Freire, I. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, Online. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/28320319_O_lugar_da_afectividade_na_Relacao_Pedagogica_Contributos_para_a_Formacao_de_Professores
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências da Educação*, 51-64.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: PrimeBooks.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barros, S. & Pessanha, M. (2010). Aprendizagem, motivação e memória. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, V. Serrão, S. Araújo (Orgs.), *Psicologia da Educação*, 138-205. Porto: Plural Editores.

- Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 96-108. Obtido de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/934/868>
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, V(n), 91-110. Obtido de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Cardona, M. (1997). Pensar o Currículo em Educação de Infância. *Discurso de Abertura do 7º Encontro Nacional da Associação de Profissionais de Educação da Infância*. Lisboa.
- Caseiro, C. & Gebran, R. (2008). Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 141-161.
- Castro, D. & Nascimento, A. (2016). Ensino de Ciências na Educação Infantil e a abordagem CTS: um projeto desenvolvido num Espaço de Educação Infantil - RJ. *Indagatio Didactica*, 8, pp. 1400-1410. Obtido de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3942/3625>
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 106-114. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *A possibilidade de "acontecer" formação: potencialidades da investigação-acção. Estado actual da investigação em formação*. Porto: Afrontamento.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 15-21.
- Delors, e. a. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf
- Fino, C. (s.d.). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 273-291.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correr, as TIC e o centenário da República*, 95-98. Braga: Cadernos, Escola e Formação.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A Tecnologia ao Serviço da Educação: Práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges*
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 214-223.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: Da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. Em C. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*, 23-58. Instituto Piaget.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspetivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: FUNESP.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*, 49-73. Porto: Porto Editora.
- Garcia, A. & Cardona, M. (2015). O Professor/Educador como gestor da autoridade e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 135-150.
- Glaserfeld, E. (1996). Introdução: Aspectos do Construtivismos. Em C. Fosnot (Org.), *Construtivismos e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 15-21). Instituto Piaget.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, J. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. Lisboa.
- Gonçalves, A., Sanches, A. & Martins, C. (2013). Iniciação à prática profissional na atual formação para a docência: O que pensam os alunos? *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, 1305-1315. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? In *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*, 159-172. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hohmann, M. & Weikanx (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E., Malapique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto - 2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 95-121. Porto: Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Matos, J. & Serrazina, M. d. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattos, S., Roldão, M. & Almeida, L. R. (2015). O ensino da matemática em uma escola portuguesa. *XIV CIAEM - Conferência Interamericana de Educação Matemática*, 2-11. Chiapas, México: CIAEM-IACME.
- 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. Zabala. Porto: ASA Editores.
- Musatti, T., & Vandenbroeck, M. (Setembro de 2016). Abordagem pedagógica: holística e polivalente. *10 Princípios: Crianças E Serviços Para A Infância: Desenvolvimento De Uma Perspetiva Europeia*, pp. 22-27.
- Musgrave, P. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Novak, J. & Gowin, D. (1995). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (2014). Carta a um jovem investigador em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 13-22.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, K. Tizuko, M. Pinazza,

- Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. Em 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, *Transição entre ciclos educativos - Uma Investigação Praxeológica*, 17-34. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, 11-27. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia em Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*, 98-117. Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 120-149. Lisboa: ASA.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Peixoto, A. (2010). Atividades Laboratoriais do tipo POER no Pré-Escolar: um tema das ciências físicas. *Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 1-9.
- Pereira, C., Cardoso, A. P. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 224-233.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ponto, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revistas de la Universidad de Granada*, 153-180.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem. In G. Portugal (Org.), *Ideais, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*, 275-286. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pralangana, I. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social*. São Paulo: Summus Editorial.
- Reis, C. & Aragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Resende, A. & Faria, L. (2001). Motivação e Sucesso na Língua Portuguesa: Estudo com alunos do 9º ano. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15615/2/83014.pdf>
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Padrões Culturais.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores. In L. Veiga, I. Martins, J. Sá, M. Jorge, F. Teixeira (Orgs.), *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*, 45-78. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*, 73-91. Lisboa: Publicações Dom Quichote.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolviemnto Curricular.
- 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. Zabala (Orgs.), *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspetivas para a ação pedagógica*, 8-27. Porto: ASA Editores.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. Em C. e. Coll, *O construtivismos na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 8-27. Lisboa: ASA.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: ArtMed.
- Stainback, W., Stainback, S., Stefanich, G. & Alper, S. (2007). A Aprendizagem nas Escolas Inclusivas: E o Currículo? In S. Stainback, & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores*, 240-251. São Paulo: ArtMed.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão de Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO. (2010). Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- UNICEF. (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianc2004.pdf
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

- Viana, F., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA Editores.
- Viana, J. P., Teixeira, P. & Vieira, R. (2004). Matemática e Jogo na Educação e Matemática. *Educação e Matemática*, 3-21.
- Vilar, A. (1994). *Curriculo e Ensino: para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vygotski, L. (1998). *A Formação Social da Mente - O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didácticos. In C. Coll (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 150-195. Lisboa: ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Edições.

NORMATIVOS LEGAIS

Circular n.º 17/DSDC/2007 de 10 de outubro. *Ministério da Educação: Direção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Gestão do currículo na educação pré-escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Ministério da Educação: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Avaliação na educação pré-escolar.

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 dos currículos.

Decreto-Lei n.º 176/2004 de 12 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 240*. Lisboa: Ministério da Educação - Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória partir do 3.º ano de escolaridade, definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento.

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

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

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014 - 1.ª série*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa: Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escola e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6 de 18 de janeiro. *Diário da República, 1.ª Série A, n.º 15/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2005 - 1ª série -
A. Lisboa: Assembleia da República. Segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997 - 1ª série -
A. Assembleia da República. Lisboa: Lei-Quadro da educação pré-escolar.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República* n.º 128/2015 – 1ª – série –
A. 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.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009 - 1ª série.
Lisboa: Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para crianças com 5 anos de idade.

DOCUMENTOS ORIENTADORES

- AEIDM. (2017). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Rio Tinto: AEIDM.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curricular - Matemática: Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Ministério da Educação)
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2017). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

NM