

Maria Alice da Silva Castanho

Relatório de Estágio

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

Maria Alice da Silva Castanho

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Tenho por obrigação pessoal exprimir a minha gratidão a quantos tornaram possível este trabalho, mas é demasiado elevado o número de pessoas a quem devo um preito de gratidão, para que possam ser nomeadas numa nota de agradecimentos. Por isso, apresento aqui apenas uma pequena parte dessa homenagem, comprometendo-me a agradecer pessoalmente a cada uma delas.

O meu muito obrigado:

Aos muitos mestres e professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que possibilitaram as circunstâncias e o conhecimento que necessitei para concretizar este sonho.

À minha companheira nesta viagem, Ana Ferreira, por ter conseguido tolerar os meus excessos de entusiasmo e as minhas más disposições.

Aos meus irmãos, Fatinha, Rogério e David, pela paciência, compreensão, carinho, encorajamento e por terem acreditado em mim, recordando-me, múltiplas vezes, do quanto eu era capaz.

Aos meus pais, de quem recebi a herança e a esperança de construir um mundo melhor.

Ao meu marido que sabe muito mais a meu respeito do que posso imaginar e que guia os meus passos mesmo quando não sou capaz de entender as direções.

Ao Rodrigo, meu filho, pelas horas de brincadeira e de carinho que me deu, mostrando-me o verdadeiro sentido de educar.

Àquele que possui vários Nomes e que torna a Existência possível.

RESUMO

Com base na investigação produzida nas últimas décadas, o uso da estratégia que pressupõe a elaboração de um relatório de matriz reflexiva tem vindo a consolidar-se e a expandir-se. Efetivamente, ao desenvolver competências que permitem investigar e refletir autonomamente e agir em concordância com os valores que norteiam a prática, distancia-se de uma prática tecnicista, na qual se aplicam e reproduzem soluções que alguém já tenha pensando.

Através desta forma de ver a formação, concebendo-a como um campo de investigação, procurou-se, na Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) desenvolvida nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, diminuir o fosso entre o manancial de conhecimento revelado pela investigação e as práticas educacionais. Concomitantemente, pretendeu-se evidenciar o modo pessoal como a formanda foi construindo e reconstruindo o seu saber profissional.

Assim, o presente relatório compagina as aprendizagens realizadas ao longo desse período de formação inicial, que foi marcado por uma procura constante de uma identidade profissional própria, que reconhece a importância, não só da auto implicação na própria aprendizagem, mas também da presença do outro como elemento enriquecedor desse processo.

Palavras-Chave: educação; aprendizagem ativa; colaboração; investigação-ação

ABSTRACT

Based on the investigation carried out throughout the last decades, the strategic use that foresees the elaboration of a reflexive matrix report has turned out to be more evident and has expanded, due to the fact that it has developed competences that allow to investigate and reflect by itself and, consequently, act in accordance with the values that guide its practice, and thus becoming distant from a technicist practice in which it is applied and reproduce solutions that someone had already thought of.

Through this way of seeing the formation, conceiving it as an investigation field it has been sought, within the Supervised Pedagogic Practice (PPS) developed regarding the Pre-Scholarship and 1st Grade of the Basic Teaching, of the Masters Degree in Pre-Scholar Teaching and the 1st Grade of the Basic Teaching, to shorten the gap between the beginning of knowledge revealed by the research and the educational practices and, at the same time, to make it evident the personal way how the graduated has been constructing and reconstructing her professional knowledge.

Thus, the present report englobes the knowledge gathered throughout that period of initial formation, which was a constant seeking for a personal professional identity that reckons the importance, not only in what concerns the self-implication of the learning itself, but also of the other one as a rewarder of this process.

Key-Words: Key; education; learning; cooperation; investigation-action

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de abreviaturas	XI
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico-legal	3
1.1. Educação: um Processo socialmente conduzido	3
1.2. Criança: um ser em constante desenvol(mo)vimento	10
1.3. Educador: Mais que uma profissão, uma vocação	16
Capítulo II - Metodologia de investigação e Caraterização dos contextos de estágio	31
2.1 A investigação-ação: um processo cíclico educacional e emancipatório	32
2.2 Apresentação dos contextos e caraterização dos ambientes educativos	37
2.2.1 Caraterização do espaço envolvente das instituições	38
2.2.2 O ambiente educativo	44
2.2.3 Caraterização dos grupos de crianças	48
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e resultados obtidos	53
3.1 Educação pré-escolar: Transformando a sala num “mundo” com mil e uma oportunidades	53
3.2 Ensino do 1º ciclo do ensino básico: Criando pontes significativas para a construção do conhecimento	67
Metarreflexão	81
Referências Bibliográficas	85
Documentos Legais	92
Documentos Orientadores	93

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades Extra Curriculares
CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres
CEB - Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LQSE – Lei – Quadro do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar
PCT – Projeto Curricular de Turma
PE – Projeto Educativo
PPS – Prática Pedagógica Supervisionado
RI – Regulamento Interno
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Curricular

INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta é uma súmula do trabalho desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, secção II, artigo 11.º, alínea 4), o ensino politécnico, para além do dever de “proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior” e “ministrar conhecimentos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”, deve “desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica” dos seus formandos. Tendo por base este objetivo, as PPS promovem a elaboração de um relatório de matriz reflexiva, que permite a cada estudante ser o construtor do seu perfil profissional, desenvolvendo competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante.

Este documento pretende ser o registo da viagem realizada pela formanda nos contextos de estágio, tentando espelhar, sobretudo, os saberes profissionais adquiridos nesses momentos, que lhe permitiram construir uma visão mais real e fundamentada sobre cada uma das profissões, capacitando-a para responder às situações de imprevisibilidade e de incerteza, presentes nas complexas dinâmicas contextuais do trabalho e da vida. Assim, este relatório, subjacente ao paradigma crítico-reflexivo, além de visar a obtenção do grau de mestre, de acordo com o referido no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007, assume-se como um momento de natureza biográfica, pois, ao fomentar competências reflexivas e metarreflexivas, conduz a um processo de autoidentificação pessoal e, principalmente profissional.

Nesta perspetiva, o documento está organizado em três capítulos e uma metarreflexão. O primeiro expõe um conjunto de pressupostos teóricos e legais, procurando entender os referenciais ideológicos que os marcam, bem como as atitudes científicas e profissionais que lhes estão associadas. Inicia-se com uma

abordagem ao significado do termo Educação, como o mesmo tem passado por diversas metamorfoses ao longo dos tempos e o quão é importante na formação de indivíduos socialmente integrados. Segue-se um subcapítulo sobre o conhecimento e o pensamento da criança e como a mesma tem um papel preponderante no seu desenvolvimento. O capítulo termina com uma alusão ao papel do docente no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de investigação escolhida que, baseada no paradigma socio construtivista de educação, pressupôs a adoção de uma atitude reflexiva, que permitiu pensar sobre a ação, possibilitando responder às dúvidas e incertezas que foram surgindo, no sentido de perceber qual a mudança e/ou melhoria a efetuar em intervenções futuras. No outro subcapítulo a este associado, realiza-se a descrição dos ambientes educativos e a caracterização dos grupos, que ajudaram, sobretudo, a compreender melhor as oportunidades e as restrições de cada contexto, bem como a identificar os processos de aprendizagem e as estratégias educativas potencialmente mais adequadas em cada fase do processo educativo.

O terceiro capítulo contempla a descrição e a reflexão crítica acerca de algumas atividades educativas planeadas e desenvolvidas. Ao longo do mesmo, realizou-se a interpretação dos dados fornecidos pelo processo observacional com a mobilização dos pressupostos teóricos, a fim de evidenciar a articulação realizada entre a teoria e a prática. Posteriormente, apresenta-se a intencionalidade educativa subjacente à intervenção, bem como as aprendizagens daí resultantes.

Na parte final, é apresentada a metarreflexão que, sendo um processo de consciencialização, permitiu relativizar convicções e conhecimentos mostrando que não existem verdades absolutas, nem fórmulas perfeitas. Simultaneamente, possibilitou o alargamento do quadro de referências e a abertura de novas perspetivas de ação futura.

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Todo o profissional de educação deve sustentar a sua prática educativa num quadro teórico-legal, pois, de acordo com Moreira (2011), é essa dialética que favorece um saber profissional autónomo e real, que parte do sujeito, centra-se nas suas necessidades e prioridades e envolve-o na autoanálise e autocrítica das suas experiências, nas quais a prática não deriva da teoria, mas apoia-se nela para a impregnar de intencionalidade, sentido e rigor científico. Neste sentido, como futura docente não foi possível deixar de lado a pesquisa em fontes primárias, nomeadamente livros, documentos legais e o contacto com profissionais experientes.

Desta forma, procurou-se eleger uma compilação “excelente, organizada e clara, do pensamento científico mais relevante e actual” (Roldão citada por Vasconcelos, 2009), da qual foram filtrados os modelos e as ideias para a ação educativa. É essa bagagem concetual, fruto do período de formação inicial, que se pretende explanar neste primeiro capítulo para que fiquem claras as razões das decisões e ações tomadas durante os períodos de estágio profissional.

1.1. EDUCAÇÃO: UM PROCESSO SOCIALMENTE CONDUZIDO

Somos a única espécie que *ensina* de maneira significativa
(Bruner, 2000, p.11)

Para Rousseau (1999, referido por Papalia, Olds & Feldman, 2010), os seres humanos nascem fracos, precisam de forças; nascem estúpidos, precisam de juízo. Tudo o que não têm ao nascer e que precisam quando grandes é-lhes dado pela educação, ou seja, não basta nascer para ser Homem, é também necessário aprender. Em comparação com os restantes animais “os nascimentos humanos

são de certo modo prematuros, nascemos demasiado pequenos até conseguir ser respeitáveis crias de mamíferos” (Savater, 1997, p.24). O ser humano nasce sem saber falar, andar, ler e escrever, sem conhecer regras relacionais, sem conhecimento do mundo e com o raciocínio diminuto que não lhe permite resolver autonomamente os problemas do quotidiano. Torna-se, assim, necessário apreender a verdadeira humanidade. Coménio (1627-1657, p.119) reforça esta visão referindo que “alguém definiu o homem [como] um «animal educável», pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque”.

Após uma primeira gestação, meramente biológica, é imprescindível que cada criança, após o seu nascimento, seja sujeita a uma segunda gestação, desta vez de cariz social, que a desenvolve segundo vivências e aprendizagens sociais e culturais (Savater, 1997). Ambas as gestações são cruciais para um desenvolvimento pleno e saudável do ser humano uma vez que, um descuido num desses períodos deixará marcas que não poderão ser reparadas em tempos futuros. Assim, como no útero da mãe a criança se forma de tal maneira que se sair de lá com alguma deformação terá de viver com ela ao longo da sua vida, também a criança se forma de tal maneira no conhecimento, que se não desenvolver as competências essenciais da sua faixa etária, por falta de estímulos dos pais/educadores, tornar-se-á mais difícil adquiri-las posteriormente (Coménio, 1627-1657). Contudo, considera-se que a faixa etária deverá ser apenas mero indicador, pois é imprescindível atender ao ritmo individual e maturidade da criança.

Derivada da palavra educar (*E-ducere*: “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”), a origem etimológica da palavra educação dá-nos o seu significado original: “tirar a criança do seu estado primeiro; conduzir para” (Foulquié, 1971 citado por Maia, 2008, p.9). Por meio da educação, o ecossistema da criança tenta tirá-la do seu estado congénito, ensinando-lhe tudo o que deve conhecer para se tornar um ser social. Desta forma, desde o seu nascimento, o Homem inicia uma longa e permanente interação com o meio em que está inserido, a partir da qual constrói a sua identidade. Essa identidade não lhe é dada à nascença, é construída a partir da sua infância e reconstruída desde então, através de um processo contínuo de socialização/educação.

Sendo “uma coisa eminentemente social” (Durkheim, 2001, p.16), a Educação, ao longo dos tempos, foi-se transformando a par das mutações sociais. As tendências educacionais ou os movimentos dos pensadores

educacionais foram sempre decorrentes do momento histórico em que a sociedade vivia.

Nos seus primórdios, era uma educação espontânea e quase inconsciente, limitada à prática da vida. Nesta educação natural, “o adulto só intervinha a título de exemplo”, e tudo se fazia através do “jogo, por imitação ou participação na vida colectiva” (Gal, 2000, p.17), assegurando, desta forma, a transmissão das experiências já vivenciadas. Nos dias de hoje, esta forma de educar, nem metódica, nem estruturada, designa-se de educação informal. É fruto, ainda que não exclusivo, da família e dos grupos sociais em que a criança está inserida e abarca todas as possibilidades educativas que emergem nesses contextos. De facto, a “educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar (...) ou quando a pequenada tenta ajudar-se juntamente a encontrar o sentido do mundo do adulto” (Bruner, 2000, p. 11)

A denominada educação formal, educação organizada, na qual alguém ensina algo a alguém, num contexto institucional com um objetivo e esperando resultados que geralmente são avaliados, só surge quando a segurança física e a alimentação estão garantidas. Estas conquistas trouxeram alterações: os homens multiplicaram-se e os seus afazeres também e, paulatinamente, surgiu a especialização das funções sociais, permitindo à educação alcançar o estatuto de instrução.

A família, que até então, era responsável pela maioria das informações transmitidas aos descendentes, relega, paulatinamente, essa responsabilidade para a escola, lugar onde os indivíduos têm a possibilidade de “se erguer e vislumbrar além das fronteiras do seu grupo social, (...), do seu enclave mental (Guinote, 2014, p.26). Mas, ao invés de garantir a igualdade de oportunidades, desenvolvendo o potencial de cada criança, integrando-a e facilitando a sua adaptação, a escola adotou um saber elitizado excluindo os já marginalizados pela sociedade. De acordo com Bruner (2000, p.49),

As escolas sempre foram altamente selectivas a respeito dos costumes mentais a cultivar – quais os que se deve considerar “básicos” e quais os “supérfluos”, quais os da responsabilidades da escola e quais os da de outros intervenientes, quais os apropriados às meninas e quais aos rapazes, quais os ajustados aos filhos das classes trabalhadoras e quais aos da “gente-bem”.

E, assim, durante muito tempo, as crianças foram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial, pertencentes ao

universo feminino até terem capacidade de trabalho, tornando-se adultos precocemente. Daí se afirmar que apesar de desde sempre existirem crianças, nem sempre existiu infância (Sarmiento & Cerisara, 2004).

A consciência social da existência da infância só emerge com as Ciências Humanas. Estas vieram conceder cientificidade e objetividade à Educação, que fez nascer uma nova visão social sobre ela, “valorizando-a como um período importante da vida humana, assumindo-se que as condições de maturação da criança influenciariam o futuro da humanidade” (Mesquita-Pires, 2007, p.48). Entrou-se, desta forma, nos séculos XIX e XX, durante os quais, pensadores como Dewey (1859-1952), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980), Ausubel (1918-2008), Bruner (1915-), Gardner (1943-), entre outros, imbuídos do espírito racionalista da modernidade, surgem com novas ideias, novas propostas, novos modelos educacionais. Através da investigação e da reflexão sobre a compreensão do desenvolvimento e potencial humano, deixam um grande legado a todos os docentes, seduzindo-os para uma pedagogia de ensino e de aprendizagem focalizada no bem-estar da criança, nos seus medos e desejos.

Todavia, apesar deste desenvolvimento considerável no processo de ensino e de aprendizagem, tais avanços não chegaram a exercer influxo sobre o ensino, uma vez que paralelamente a esta revolução educacional deu-se a revolução industrial e tecnológica, que exigiu a formação de indivíduos qualificados (Justino, 2010). Foi necessário investir nos recursos humanos, considerados fulcrais para a “industrialização” e para o “desenvolvimento” (Nóvoa, 2005). Surgia, assim, a educação massificada e, ao contrário do que os liberais aspiraram,

Mais do que formar cidadãos livres e responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, pretendia-se definir um padrão de formação, seleccionar e hierarquizar os conteúdos, incutir determinados valores, disciplinar as condutas, de acordo com uma norma que identificaria o «cidadão exemplar» (Justino, 2010, p.22).

Foi esta ideia de educabilidade como instrumento de construção da identidade nacional que marcou a educação formal nesses séculos. O Estado, para além de assegurar as condições de ensino, passou a decidir quem ensinava, o que ensinava e como ensinava, assumindo a função de promover a Educação de todos os seus cidadãos, na qual a escola era um instrumento para as

exigências do mercado e da economia, demonstrando que até o objetivo de facultar a todos a “instrução básica” teve a premissa em bases políticas (Bruner, 2000). Assistiu-se, assim, a uma uniformização do conhecimento e das próprias crianças, ignorando a pluralidade cultural das mesmas; produzindo especialistas em ensinar; concebendo métodos engastados de regras; delimitando tempos e espaços e introduzindo formas tradicionais de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem.

Mas com o processo globalizante da modernidade, chega ao sistema educativo toda uma população proveniente de culturas divergentes, um público cada vez mais numeroso e heterogêneo. A escola vê-se, desta maneira, confrontada com crianças educadas informalmente noutros valores, de acordo com outras regras e com outras vivências, obrigadas a ir a uma escola que persistia em permanecer idêntica a si própria, não se impondo a mudar para ser capaz de as atrair e de lhes ser útil, continuando agarrada à pressão de um sistema económico, no qual eficiência, eficácia e competição são as palavras de ordem (Cortesão, 2011).

Esta realidade social e cultural, que caracteriza ainda hoje o sistema educativo, impele respostas consonantes com este novo desafio: uma Educação que se destaque pela diversidade das respostas educativas. Para que tal aconteça, é necessário “romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas”, (Nóvoa, 2003, p.23), pois um sistema educativo centralizador, burocrático e homogeneizador não permite realizar esse desiderato.

Outra característica que distingue este tempo dos outros passados, segundo Caraça (2001, p.189), “é a existência de um número considerável de desenvolvimentos espectaculares durante o decorrer da nossa vida – é, por assim dizer, o elevado ritmo de ocorrência de inovações na nossa sociedade”. Neste sentido, educar nesta época requer uma educação, mais do que nunca, com uma função social, que jogue entre a inovação e a tradição, entre a mudança e a permanência e, conseqüentemente eduque para a incerteza (Morin, 2002; Justino, 2010), porque não existe evolução que não seja desorganizada. Com efeito, a função educativa contemporânea deve ter como objetivo formar e desenvolver indivíduos de identidade sólida que, perante situações adversas, “se definirão como pessoas autónomas, responsáveis, capazes de assumir

compromissos e de os respeitar, invetivos, com uma imagem positiva de si próprios e aptos a assegurar papéis sociais” (Pourtois & Desmet, 1999, p.12).

Esta perspectiva de grande exigência demanda que a Escola potencie o desenvolvimento de cada criança num cidadão participativo, crítico e consciente, assumindo um compromisso social alicerçado em três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade e cooperação. Portanto, a educação deve ser concebida “como adjuvante dos jovens humanos na aprendizagem e uso de instrumentos de produção de significado e de construção da realidade, para melhor adaptação ao mundo em que se encontram” (Bruner, 2000, p.40).

Sem qualquer dúvida de que a Educação é um processo que se realiza ao longo da vida de cada sujeito e que um “indivíduo mais bem-educado é, em princípio, um indivíduo mais bem preparado para prosseguir um fim socialmente reconhecido” (Justino, 2010, p.30), ao educar pretende-se que, através da assimilação e acomodação de conhecimentos e do desenvolvimento de competências, valores e condutas, cada criança seja capaz de ultrapassar os problemas do presente, bem como os que possam surgir no seu futuro.

Sabe-se que a educação está a passar por uma crise sem precedentes na sua história, os “alunos estão alienados, não se concentram, não têm prazer em aprender e são ansiosos” (Cury, 2004, p. 59). Com o excesso de estímulos que advêm do mundo moderno (televisão, internet, viagens, globalização, mistura de culturas), esse contacto constante com diferentes identidades faz com que o mundo psíquico de cada criança, de cada jovem, seja influenciado por essas imagens que competem com as imagens dos pais e professores. A camada mais jovem da sociedade é vítima “do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias (Idem, p. 67). Como combater a inércia que se instalou nas sociedades atuais?

Para Freire (1983) é pôr no palco da educação os oprimidos. Diferentes dos analfabetos da sua época, os oprimidos da atualidade são as crianças, os jovens, de famílias destruturadas, que vivem nesta sociedade sem valores, que sofrem diariamente de maus tratos físicos e psicológicos e que se tornaram escravos do consumismo e das tecnologias. Segundo Alves (2003, p.23), precisa-se “de um acto mágico de exorcismo”, que ajude a reconstruir a educação, libertando-a dos pecados capitais da educação: imposição da autoridade, bloqueamento à infância e competição. Tal ato possível, uma vez que, apesar das inúmeras críticas feitas às escolas e aos professores ao longo das últimas décadas, a

maioria dos cidadãos ainda continua a apoiar essas mesmas escolas, esses mesmos professores, expressando a sua total confiança na educação (Arends, 2008). Na verdade, é impossível ignorar o facto de que a “Educação, em si mesmo, é algo emancipatório” (Guinote, 2014, p.25), pois mesmo em sistemas de ensino mais totalitários comprovou-se que existe sempre “uma possibilidade de mudança, de transformação, de progresso” (Ibidem).

Na procura de medidas para colmatar a complexidade deste fenómeno, as sociedades e as autoridades públicas têm-se esforçado por promover uma educação que ajude “os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura” (Bruner, 2000, p.69), promulgando diretrizes que constituem previsões gerais relativamente a essa necessidade educativa. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989, Artigo 28.º) e LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) consagram o direito de todas as crianças à educação, reiterando que o ensino, nomeadamente o primário, deve ser obrigatório e gratuito. A Lei-Quadro do Sistema Educativo (LQSE) (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) enfatiza a importância da educação nos primeiros anos de vida, veiculando que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (capítulo II, Artigo 2.º). Efetivamente, tem-se lutado por uma Educação mais equitativa, na qual, independentemente da cultura, da raça, do género, da religião e da condição desenvolvimental, toda a criança tenha o “direito à vida, à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (UNICEF, 1959, p.12).

É portanto neste quadro e à luz destes contextos e condicionantes que o nosso país tem posto em prática projetos de reforma educacionais, nos quais as opções respeitantes às políticas são diversas. No entanto, em todas elas parece estar subjacente um ponto em comum: a escola deve deixar de ser mera transmissora de conhecimentos e servidora fiel de sistemas e de modelos preestabelecidos, para se converter num espaço aberto dinâmico e dinamizador ao serviço do desenvolvimento e formação da criança, procurando definir-se como um espaço destinado a atividades de ensino, centrando-se na interação didática existente entre docente e criança e tendo como finalidade a construção do conhecimento.

A sociedade tem, desta forma, passado por um processo de adaptação, no qual se tenta redimensionar para reduzir as desigualdades sociais, combater a exclusão, construir progresso social e valorizar as pessoas (Lemos & Figueira,

2002). Todavia, este processo tem-se apresentado difícil e demorado, provavelmente pela falta de autocrítica e de regeneração, que leva a que a sociedade continue prisioneira dos seus próprios hábitos educacionais. Segundo Machado e Gonçalves (1999), esta tendência para a imobilidade prende-se com o facto de, na educação existirem instituições sociais e adultos que nelas trabalham com uma certa resistência intrínseca à mudança.

Não podendo ignorar mais a situação atual da Educação, é imprescindível proceder a uma reformulação das práticas pedagógicas, tendo em conta a diversificação do novo rosto escolar, acessível a todos, despoletando a necessidade de a escola se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença das crianças, às suas necessidades e interesses (Carvalho, 2006). E embora se tenha que conceber um tempo para que se sedimente esta nova realidade, a preocupação com a formação e definição de quem trabalha nesta área é de grande relevância. O profissional educativo necessita de uma redefinição das suas funções e um direcionamento das suas ações e sobretudo de uma nova consciência.

1.2. CRIANÇA: UM SER EM CONSTANTE DESENVOL(MO)VIMENTO

Se um homem não acompanha o ritmo dos seus companheiros, é porque talvez
ouça um tambor diferente. Deixa-o dançar ao seu próprio ritmo, por mais
compassado e distante que esteja
(Thoreau citado por Sharma, 2004, p.77).

A frase mencionada retrata bem a nova consciência que os profissionais de educação devem ter, considerar a criança como um ser com direitos que entende a sua realidade, as suas possibilidades, as suas competências e, acima de tudo, um ser com uma identidade própria, diferente das demais. É com este apoio e a sua participação em tudo o que é realizado, que a criança vai transformar a sua ação envolvendo-se no seu processo educativo.

Como já foi referido, de todas as espécies, o ser humano é a que tem um crescimento e um desenvolvimento mais lento. De facto, no “ espaço de tempo em que a criança aprende a andar e a correr com equilíbrio suficiente, a comunicar os seus medos, alegrias e necessidades, outras espécies atingem a maturidades plena” (Sprinthall & Sprinthall, 1998, p.29). Conhecer e compreender o processo de desenvolvimento global, isto é, conhecer as potencialidades e limites do comportamento humano em cada fase da vida, possibilita prever grande parte do comportamento e das necessidades das crianças.

O desenvolvimento é um “processo básico relativo aos organismos” e “traduz-se em mudanças progressivas na forma, organização e funcionamento de um organismo, ao longo do ciclo de vida, desde o período pré-natal até à morte” (Barros, Pereira & Goes, 2007, p.14). É comum dividir-se o desenvolvimento humano em três áreas específicas: o desenvolvimento físico, “que diz respeito às mudanças biológicas do organismo, ao crescimento e às transformações do corpo”; o desenvolvimento cognitivo, “que estuda as mudanças e progressos nas estruturas cognitivas e nos processos de pensamento” e o desenvolvimento sócio-emocional que se aplica “às mudanças e progressos relativos ao modo como cada indivíduo constrói os conceitos sobre si próprio e sobre os outros, mas também ao modo como se desenvolve competências de autonomia, cooperação e interacção social” (Idem, pp. 23-24). Contudo, embora os desenvolvimentos físicos, cognitivo e psicossociais sejam considerados separadamente eles estão interrelacionados, afetando-se mutuamente, pois uma criança é muito mais do que um conjunto de partes isoladas (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Hoje, sabe-se que o organismo é produto da hereditariedade em interação com o meio e com o tempo. Tal como (Sprinthall & Sprinthall, 1998, p.41) afirmam

o potencial hereditário pode ser enriquecido ou empobrecido dependendo do tipo, quantidade e qualidade dos nossos encontros com o meio e dependendo do momento em que estes encontros ocorrem. Não podem ocorrer demasiado cedo nem demasiado tarde para serem optimamente benéficos.

Segundo, Brazelton & Greenspan (2006, p.155), à “medida que vão crescendo, as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento. Cada um deles dá à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional

e das competências acadêmicas”. Esses estádios, de acordo com Piaget e Inhelder (1973), seguem uma sequência invariável, sendo cada estágio qualitativamente diferente do seu precedente. Desta forma, estes não podem ser ultrapassados, pois as “crianças atingem estes níveis de desenvolvimento a ritmos diferentes. Apressá-las só terá como resultado atrasar a sua progressão” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.155). Supõe-se, portanto, que cada criança precisa de experiência e de tempo suficientes em cada um para adquirir os conhecimentos necessários para poder prosseguir.

Este processo de desenvolvimento progressivo e sistemático atravessa quatro estádios: o sensoriomotor (0 a 2 anos), em que o entendimento do mundo por parte da criança está totalmente contido nas suas interações sensoriais e motoras com o mesmo. Seguidamente, encontra-se o pré-operatório (2 a 7 anos), no qual a criança pode simbolizar esquemas sensoriomotores e, ao fazê-lo pode pensar a respeito deles sem na realidade se empenhar em atividades sensoriomotoras. O terceiro estágio é o das operações concretas (7 a 11 anos), em que as operações cognitivas se desenvolvem para permitir pensamento lógico acerca de experiências que estão a ocorrer no aqui e no agora. E por último, o das operações formais (a partir dos 11 anos), no qual se desenvolvem as operações cognitivas que permitem ao indivíduo pensar a respeito de problemas abstratos (Piaget & Inhelder, 1993).

Em cada uma dessas etapas, o crescimento cognitivo ocorre por meio de um processo de adaptação e de equilíbrio. Segundo o mesmo autor, o ser humano tem a tendência para gerar estruturas cada vez mais complexas. Essas estruturas psicológicas – esquemas - são utilizadas para pensar e atuar sobre uma situação. Perante uma nova situação, qualquer indivíduo procura entender essa experiência, adaptando-se. Nesse processo de adaptação o indivíduo absorve a informação e tenta incorporá-la nos esquemas já existentes (assimilação). Posteriormente, essas estruturas cognitivas são ajustadas de forma a guardar a nova informação, reestruturando o sistema cognitivo (acomodação). A equilíbrio é o “esforço constante para atingir um equilíbrio estável” entre a assimilação e a acomodação (Papalia, OLds & Feldman, 2010, p.37). Assim, aliada à perspectiva desenvolvimentista e cognitivista desta teoria, surge a perspectiva construtivista, sendo muitos os autores que defendem que o trabalho de Piaget foi o mais proeminente neste campo.

De facto, os seus estudos enfatizaram o papel ativo desempenhado pela criança no seu desenvolvimento e, por isso não foi de admirar quando o construtivismo piagetiano foi transportado para a educação. Lima (1999, p.28) refere que “uma concepção piagetiana da educação determina total reconstrução dos processos pedagógicos”, na medida em que, ao salientar a ligação entre pensamento e ação, promove a reflexão, algo desconhecido até então no processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo dessa realidade, Rice (1893, p.308 citado por Sprinthall & Sprinthall, 1998, p.9) refere que “por vezes, quando uma criança parava para refletir um pouco, o docente advertia bruscamente: ‘Não pare para pensar, diga-me o que sabe’”

Tal como Piaget, também Bruner (2000) dá importância à ação e à reflexão na construção do conhecimento. Segundo este psicólogo, “a “realidade” que imputamos aos “mundos” que habitamos é construída (...); faz-se, não se encontra” (p.40). Todavia, acrescenta mais dois fatores existentes no processo de aprendizagem: a cultura e a colaboração, visto que

É sobretudo pela interacção com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros em situações estranhas àquelas em que o conhecimento adquirido se há-de utilizar (Ibidem).

Assim, à luz deste pressuposto, uma criança é fruto do meio em que está inserida. É ele que propõe à criança tarefas, exigências, orientações, níveis de desenvolvimento e tipos de comportamentos que farão dela este ou aquele tipo de Homem (Clausse, 2001), sendo, por isso, importante analisar a criança no seu contexto para compreender as suas atitudes e os seus comportamentos.

Na verdade, de acordo com Bronfenbrenner (1990), o desenvolvimento acontece consoante os processos cada vez mais complexos de interação regular, ativa e bidirecional, entre uma pessoa em desenvolvimento e o seu ambiente imediato. Por isso, para compreender como a criança se desenvolveu ou se desenvolve precisamos de conhecer o seu contexto, pois “só no quadro da interacção entre sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento” (Portugal, 1992, p.33). Assim, o ambiente que engloba o contexto físico, mental, social e histórico assume um papel preponderante no processo de ensino e de aprendizagem, visto que exerce influências determinantes nas competências cognitivas da criança em desenvolvimento.

Um dos contextos mais próximos da criança é a família. É na família que nasce o homem, se educam as gerações, se formam os pequenos mundos dos afetos sem os quais o homem dificilmente pode viver. É na família que acontecem as primeiras experiências relacionais, com influência decisiva no seu processo educacional. Desta forma, quando acontece uma transição desse contexto para outro é necessário existir uma continuidade entre os cenários educativos, na medida em que a infância é simultaneamente a fase mais crítica e mais vulnerável no desenvolvimento de cada indivíduo. Segundo a investigação de Brazelton e Greenspan (2006)

é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Se não for nessa fase, é certo que uma criança em desenvolvimento pode ainda vir a adquiri-las, mas a um preço muito mais elevado e com hipóteses de sucesso que vão diminuindo à medida que decorre cada ano (p.12).

Sprinthall e Sprinthall (1998, p.89) reforçam essa ideia recordando que o desenvolvimento cognitivo que ocorre durante os primeiros anos proporciona simplesmente a base da estrutura intelectual e, por isso, à criança devem ser facultadas experiências precoces de forma a desenvolvê-la, permitindo que esta possa, posteriormente, beneficiar plenamente do seu futuro. Uma das chaves para fomentar um bom desenvolvimento da criança é criação de um ambiente gerador de afetos e de aprendizagens, pois um ambiente estimulante e alegre é o melhor ingrediente de cultura para a descoberta e para a vivência de experiências educativas carregadas de significado.

Partindo do mencionado, deve-se proporcionar à criança um ambiente de aprendizagem ativa que lhe dê oportunidade para realizar escolhas e tomar decisões, sem esquecer o seu bem-estar físico e psicológico (Hohmann & Weikart, 2011). A riqueza do espaço, onde tudo é para as crianças objeto de descoberta, é um dos melhores estímulos para o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que uma coisa antes de ser nomeada deve ser conhecida e manipulada.

São essas descobertas que levarão a criança a perguntar. De acordo com Rigolet (2006a, p.21), a criança “se questiona e questiona a vida a cada passo; a criança afirma porque experimenta sem cessar o que os objectos, as pessoas, os animais, as situações despertam nelas” Por essa razão, defende-se, tal como Cardoso (2013), que a motivação, é um dos motores de aprendizagem. Para ele

toda a criança possui uma vontade inerente em aprender (curiosidade) e a motivação atua como uma força que a move para conseguir algo que deseja, que a impulsiona a satisfazer uma necessidade. É essa motivação intrínseca que investe no próprio interesse da criança, no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam. Na verdade, desde a mais tenra idade, a criança constrói-se gradualmente através de uma busca de apropriação do seu corpo e das coisas, cabendo aos adultos “utilizar essa sede de descoberta de modo a ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades para pensar, a valorizar o seu desejo de aprender e a fazê-la descobrir o prazer do conhecimento” (Chauvel & Michel, 2006, p.5). Assim, a multiplicidade dos estímulos constitui um ingrediente crucial para o desenvolvimento holístico da criança.

Utilizar a ludicidade como um desses estímulos, permite criar a situação ideal para aprender, devido à carga de motivação e interesse que costuma comportar em si. Para a criança o brincar é uma necessidade vital através da qual explora o meio mais imediato e comunica com ele, atuando sobre os objetos e estruturando o espaço e o tempo. Considerado como algo intrínseco à natureza da criança e encarado como sinónimo de inocência, o brincar, visto geralmente como uma atividade lúdica, livre e incerta, altamente imaginativa mas trivial, ganhou foros de direito, “acabando por se tornar a definição das definições da infância” (Sarmiento & Cerisara, 2004, p.86). É a brincar que a criança liberta as tensões, ao exteriorizar pensamentos, sentimentos e sensações, e desenvolve as suas competências motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, pois a brincar também se aprende. À vista destes antecedentes, a brincadeira tem um papel primordial na perspetiva socio construtivista posteriormente defendida, na medida em que quando se acredita no potencial humano para descobrir, relacionar e procurar soluções (Kishimoto, 2002), as brincadeiras são as estratégias adequadas. De facto, ao contrário dos adultos, as crianças não fazem distinção entre o brincar e o fazer coisas sérias, sendo o brincar o que as crianças fazem de mais sério.

Outras das coisas que as crianças levam a sério são os aspetos relacionados com a afetividade e a relação. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem não se limita a ensinar coisas, mas de experienciar com as crianças situações agradáveis e de diálogo de acordo com as suas idades. Sendo as emoções as organizadoras internas da mente humana, pois são elas que dizem “como e o quê pensar, o que dizer e quando dizer, e o que fazer”

(Brazelton & Greenspan, 2006, p.31), é necessário que o bem-estar das crianças venha sempre em primeiro lugar. Para tal, deve-se criar um clima democrático, assentado em valores de respeito mútuo, diálogo, negociação, escuta e argumentação (Jares, 2002). Desta forma, é primordial que se desenvolvam atividades que proporcionem a descoberta do outro, a troca de ideias, o desempenho de vários papéis, para que todos os intervenientes do processo educativo se sintam parte integrante do mesmo. A participação em projetos comuns (trabalho a par ou em grupo) são ações que criam um clima de bem-estar e beneficiam os processos de aprendizagem.

As crianças de hoje são designados por nativos digitais, visto que nasceram na era tecnológica. Efetivamente, são diversos os documentos orientadores e reguladores da prática que referem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um dos requisitos de uma educação de qualidade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; DL n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012). Assim, a integração de ferramentas tecnológicas são imprescindíveis no processo educativo, na medida em que possibilitam a autonomia, a investigação e a criatividade, criando ambientes de aprendizagem construtivistas e inovadores, que permitem formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios da era digital (Flores, Escola & Peres, 2012). Desta forma, é necessário que o docente possua um conhecimento funcional e operacional dos elementos informáticos. Que as TIC sejam vistas, não só como um recurso, mas também como uma forma de ensinar, cabendo ao docente ter um papel primordial na consciencialização do uso refletido e comedido das tecnologias.

Deste modo, como afirma Rigolet (2006a, p.5) não “há tempo a perder! A criança não espera para crescer e nós [adultos] somos altamente, e quase unicamente, responsáveis por lhe proporcionar um crescimento digno harmonioso e solidário”.

1.3. EDUCADOR: MAIS QUE UMA PROFISSÃO, UMA VOCAÇÃO

Educador, (...), não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (Alves, 2003, p.15).

Já lá vai o tempo em que o docente tinha apenas como função transmitir conhecimento, em que tinha e exercia autoridade e, como tal, conseguia se impor, merecendo, por parte dos alunos e de toda a comunidade, distinção e respeito. Atualmente, o seu papel está imbuído de complexidade e de desafios.

Arends (2008, p. XV) afirma que aprender a ser docente “é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e entusiasmo” que começa com as experiências que se tem com a família, continua ao longo dos anos de escolaridade e que, mesmo depois de se terminar a formação profissional, prossegue ao longo de uma vida inteira de experiências de ensino. Esta percepção é também reforçada por Formosinho e Machado (2009) quando escrevem que a docência é uma profissão que se estuda pelo ofício do aluno e pela socialização dos pares nos contextos de trabalho. Deste modo, se ao longo de anos os docentes se deparam com um ensino transmissivo, no qual aprendem a estar numa sala quietos e calados para poderem estar atentos e concentrados ao que o docente está a expor, estabelecendo assim relações indiferentes com os colegas e professores (Idem), é normal que reproduzam, durante a vida profissional, o mais fielmente possível, tudo o que aprenderam nesses períodos, tomando isso como caminho certo a seguir, pois os próprios consideram-se possuidores de conhecimento, capazes de resolver problemas, integrados socialmente e, conseqüentemente, frutos de um ensino eficaz. Esta realidade é validada por estudos referidos por Zeichner (1985), nos quais se verificaram que um dos fatores que influencia a identidade profissional de um docente é a sua biografia.

Assim sendo, consegue-se entender o porquê da maioria dos docentes atuais exercerem as suas funções “segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e privatista” (Hargreaves, 2001). Para além do exposto, fatores como a competitividade nas escolas, derivada do processo de avaliação docente, e dos docentes detentores de mais anos de serviço se mostrarem poucos recetivos às mudanças, trazidas pelos colegas mais novos, reforçam este trabalho individualista. Esta realidade dificulta a partilha, quer de experiências, quer de material didático, tornando o ensino mais pobre e menos enriquecedor, quer para os professores quer para os discentes.

Por outro lado, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.18), a persistência e resistência da pedagogia transmissiva “tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização”. Efetivamente, para

qualquer docente é muito mais fácil considerar a criança como uma “folha em branco”, na qual ele tem o papel de escrever informação e de avaliar se os conteúdos foram apreendidos ou não, do que ver a criança como um ser único, com as suas virtudes e dificuldades, pois nesta ótica, o docente tem de realizar um trabalho mais complexo, no qual a observação, a escuta, a negociação e a diferenciação pedagógica devem existir, acompanhados pelo processo intelectual e intencional de reflexão. Para Formosinho e Machado (2009), os docentes só serão capazes de romper com o padrão tradicional, de vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia, quando saírem da sua sala de aula, partilharem e dialogarem com os seus pares, visto que “os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais” (Idem, p.11).

Compreende-se, assim, a importância do trabalho colaborativo nesta profissão. Tal como Perrenoud (2000) defende, o trabalho de equipa é um dos requisitos essenciais para uma docência de qualidade, no qual se partilham saberes, experiências pedagógicas e se implementam práticas verdadeiramente colaborativas. As representações comuns e a avaliação de problemas e situações complexas conduzem à formalização de uma planificação curricular integrada, que permite a cada docente perspetivar “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (DL n.º240/2001, de 30 de agosto de 2001, cap. V, ponto 2, alínea C).

Esta complexa realidade, bem como a nova cidadania, apresentada no ponto 1.1., vieram preconizar uma transformação na forma como se perspetiva a formação de docentes, pois ambas apelam a uma reorganização das funções tradicionais de formação e de investigação, na medida em que uma formação concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros docentes, que de seguida os vão utilizar na sua prática, já não dá resposta às exigências de uma sociedade que aprendeu a ignorar os problemas pessoais e a evitar qualquer envolvimento na resolução dos problemas sociais.

Reconhecendo que a educação deve “ser essencialmente formativa e não meramente informativa” (Sá-Chaves, 1997, p.7), o modelo de formação no qual este mestrado se insere atribui mais importância ao que se pensa e sobretudo ao que se diz ou se escreve no aqui e agora do estágio, no processo reflexivo

sobre a prática e a vida profissional. Essencialmente, concebe a docência como uma atividade profissional de alto nível, que requer uma base sólida de conhecimentos, articulada e integrada na prática pedagógica que, concomitantemente, a alimenta e a enriquece graças ao apoio de formadores e docentes experientes.

Assim, enquanto profissionais reflexivos e investigadores, os docentes são capazes de opinar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, e de, conseqüentemente, introduzir inovações suscetíveis de acrescentar melhorias ao processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, são pessoas que conseguem exercer um julgamento pedagógico, com o intuito de atingir os objetivos e os ideais a que se propuseram. A prática profissional deixa, assim, de ser vista como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela e passa a ser um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação, no qual a inovação, o espírito crítico e a teoria são os ingredientes essenciais (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d). Neste contexto, a formação é uma síntese de cultura e de saber, de disciplina e competência, de metodologia e didática e um elemento imprescindível para a socialização profissional no seio de uma determinada *praxis*, na qual formação e desenvolvimento profissional estão intimamente ligados, formando um conjunto de resultados benéficos para o desempenho da profissão. Construir esta visão implica aceitar um novo sentido para o agir profissional.

Enquanto pesquisadores do ensino, do comportamento e da educação de adultos, Hermann e Bovo (2005) acreditam que essa mudança está no compromisso daquele que ensina em aprender. Para os autores, é necessário despertar nos docentes a “curiosidade natural de aprendizes”, que lhes vai permitir desenvolver o conhecimento em diferentes níveis: científico, tecnológico, humanístico e artístico (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) e reconhecer a importância da formação, não só na fase inicial da carreira, mas principalmente ao longo da mesma.

A forma como os docentes reagem enquanto profissionais é, assim, fulcral para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Ensinar é, acima de tudo, uma atitude, assim como o aprender. Ambos exigem observação, dedicação, esforço, motivação, paciência, vontade e perseverança, pois não existem fórmulas mágicas, nem respostas simples e, conseqüentemente, não existe um método ou modelo eficaz (Cardoso, 2013). Com efeito, o docente deve

ser alguém que investiga, que indaga, que procura reorganizar o seu trabalho e utilizar novos meios, tentando responder a todos os desafios da prática profissional, a qual se apresenta como base de referência e de contraste para a sua autoavaliação.

Para Roldão (2009, p.14), ensinar é desenvolver “uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se considera necessária” para o seu desenvolvimento. Todavia, nem tudo o que é ensinado é aprendido e a mesma autora, na mesma obra acrescenta, que ensinar é também “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Ibidem).

Esta conceção não é nova, já Vigotsky (1896-1934) e Ausubel (1918-2008) defenderam que para existir aprendizagem o docente deve criar as condições necessárias para que a criança aprenda. De acordo com Vigotsky (1999), o papel do docente é o de mediador do processo de ensino e de aprendizagem, pois consiste em identificar qual a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) da criança e orientá-la para o alcance de um nível de desenvolvimento superior ao seu. A ZDP é a “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” (Idem, p.112). Ao adotar esta metodologia, o docente estará a partir do que a criança já sabe, do que já conhece ou do que já consegue fazer autonomamente para a impulsionar para horizontes ainda desconhecidos. Nesta ação colaborativa entre educador e criança, o docente é um “companheiro de viagem”, que estimula os seus aprendizes a realizar novas aprendizagens, a ser “uma cabeça acima”, é o mediador que estabelece a ligação entre os outros dois núcleos da educação: o saber e o aprendente (Roldão, 1999).

Também Ausubel (1960 citado por Arends, 2008) defende que as aprendizagens devem partir dos conhecimentos prévios da criança para que a nova informação se relacione com a informação que já tem, transformando e ampliando a sua estrutura cognitiva. Para promover aprendizagens significativas, o docente deve articular cada atividade com o tipo de interesses da criança; promover a descoberta de novas áreas de interesse relacionadas com o que já é relevante para a criança e identificar situações de aprendizagem que

melhor se coadunam com a maneira de pensar e com os mecanismos intelectuais da mesma (Coll, Marchesi & Palacios, 2004).

A criança é, assim, encarada pelo docente como um indivíduo com competências e características que necessitam de ser estimuladas e desenvolvidas, tendo também direitos (Carvalho & Diogo, 1999). Na verdade, ao entrar na escola a criança já traz consigo vivências e destrezas (competências e conhecimentos prévios de diversos tipos e em diferente grau de evolução), que o docente deve aproveitar como base para o seu desenvolvimento. Deste modo, acredita-se que a criança deve ser vista como o centro de todo o processo educativo, aceitando que esta tem direito a ser participante ativo no referido processo.

Alicerçada na conceção socio construtivista do ensino e da aprendizagem, esta visão reforça a ideia de que o conhecimento para além de ser “fruto de uma construção pessoal” da criança é também fruto de um processo social, visto que neste processo não intervém só o sujeito que aprende, mas também todos os outros agentes culturais: pais, amigos, docentes e comunidade em geral. (Coll et al, 1999, p.15). Assim, à luz desta filosofia, considera-se o docente um agente social, planificador e gestor do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja do currículo, facilitando os momentos de aprendizagem e ensinando a aprender.

Essa tarefa não se restringe aos aspetos formativos em contexto sala de aula, mas inclui aspetos de gestão e de relações, tanto internas como externas, na procura de um equilíbrio entre um currículo “centrado na criança” e um currículo “centrado na sociedade”. Segundo Pacheco (1996), o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares), na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. Na verdade, o currículo define-se como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, visto que implica correlação entre o que se decide ao nível do plano normativo e ao nível do plano real. Deste modo, o currículo não é um conceito, mas sim, uma construção cultural, que se constrói tendo em vista três questões: Para quê? Como? Onde? Ou seja, o currículo é um projeto que deve atender às características e necessidades das crianças, bem como ter em consideração as sensibilidades de cariz regional e social (Fontoura, 2006).

Na EPE, o educador concebe e desenvolve o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e

projetos curriculares, mobilizando o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). No 1.º CEB, o professor desenvolve o “currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias” à promoção de uma aprendizagem de competências socialmente relevantes para uma cidadania ativa e responsável (Idem, Anexo n.º 2, artigo II, ponto 1).

Ao contrário dos outros níveis de educação, a EPE não possui qualquer normativo prescritivo sobre o currículo, cabendo ao educador a construção e a gestão do mesmo. No entanto, com o aparecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (MEB/DEB, 1997), nas quais estão reforçadas as premissas da LBSE (1986) e LQSE (1994), o educador encontra nestas os “pontos de apoio” para organizar a sua componente educativa (ME/DEB, 1997). Estas orientações contribuem para que o papel dos educadores de infância tenha um carácter visivelmente mais profissional, evidenciando a sua intervenção pedagógica ao nível de observação, planificação, avaliação, comunicação e articulação. As áreas de conteúdo aí apresentadas “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.14), permitindo adequar essas orientações à singularidade do seu contexto. Neste sentido, na construção do currículo, o educador deve ter em conta, segundo a Circular n.º 17/2007, “os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; a continuidade e a intencionalidade educativas”.

Em relação ao 1.º CEB, a gestão do currículo deve ser alicerçada nas matrizes curriculares dessa valência, compostas por quatro áreas de conteúdo: português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, bem como pela carga horária mínima semanal (7h,7h,5h,3h,3h, respetivamente) e pela carga horária total (vinte e cinco horas) (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Desta forma, é bem visível a prevalência do português e da matemática em relação às restantes áreas, espelhando que o saber ainda é visto como compartimentos e não de uma forma holística.

Os programas, emanados pelo Ministério da Educação, devem ser as grandes linhas orientadoras do processo educativo, cabendo ao docente adequar ao nível com o qual trabalha, podendo aprofundar em determinados aspetos ou adaptá-

los em circunstâncias específicas. Em todos eles, existem três grandes finalidades: desenvolver a identidade, no plano pessoal; a autonomia, no plano social; e a autoformação, no plano profissional, o que mostra uma preocupação no desenvolvimento holístico de todas as crianças. Todavia, esses documentos não devem ser vistos como “receituários”, mas como orientações que ajudam o docente a refletir sobre as opções a tomar na sua ação, tornando-o, assim, um mediador e não um mero executor entre as exigências do currículo e as necessidades do contexto. Também não podem ser vistos, nem trabalhados de forma desarticulada e descontextualizada, sem um sentido e uma finalidade em comum, limitando a formação global das crianças (Alonso, 2002).

Perante o mencionado, a articulação curricular assume um papel primordial para o desenvolvimento curricular, na medida em que interliga os saberes oriundos de diferentes campos de conhecimento (articulação horizontal) e permite o desenvolvimento de capacidades e competências de forma contínua e progressiva (articulação vertical) (Leite, 2012). É, assim, um pressuposto essencial para estruturar e desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, porque facilita a interligação dos saberes por parte das crianças e viabiliza a construção global dos conhecimentos e, concomitantemente do mundo (Serra, 2004). A visão de currículo como um projeto integrado e flexível possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois permite “abordar os temas, problemas e acontecimentos de forma contextualizada e na sua globalidade relacional, para o qual utilizaremos os instrumentos das disciplinas, relacionando-os” (Alonso, 2002, p. 70). Assim, aproximar as decisões educativas das realidades do contexto, através de uma metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa, é um caminho a seguir na melhoria da qualidade educativa.

À luz desta consideração, a construção de um ensino recetivo às diferenças e voltado para os interesses e necessidades de todas as crianças é primordial. No entanto, lidar com essa diversidade é um desafio com o qual qualquer Educador se defronta, na medida em que realizar um trabalho que promova o desenvolvimento integral das crianças e potencie a construção de percursos bem-sucedidos para cada um deles não é tarefa fácil e, por isso, tal como refere Morgado (1999, p.83), diferenciação em pedagogia é “algo de que todos falam, alguns sabem o que é, [mas] poucos praticam”.

Para Tomlinson e Allan (2002, p.14) a “diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagens de um

aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrada tivessem características semelhantes”. Mais tarde, a primeira autora utiliza uma metáfora que é um forte argumento para o uso desta pedagogia:

No dia-a-dia, e no que respeita à roupa, os miúdos têm à sua disposição uma tal variedade que vai ao encontro aos diferentes tamanhos, estilos e preferências. Entendemos que isto contribua para que se sintam mais confortáveis e lhes permita desenvolverem uma personalidade própria. No contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse. Inevitavelmente, um tipo de ensino “pronto a vestir – tamanho único” não irá servir” (Tomlinson, 2008, p.9).

Efetivamente, para Gardner (2009), as crianças aprenderão mais, gostarão mais da escola e tornar-se-ão aprendizes para o resto da vida, se “individualizarmos” e “pluralizamos” o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que o docente deve ter um conhecimento aprofundado de cada criança de modo a poder agir de acordo com os conhecimentos que a mesma possui e, a partir dos mesmos, traçar o caminho mais adequado às suas necessidades atendendo à forma como a criança se predispõe para aprender. Este aspeto não foi descurado ao longo da prática, visto que procurou-se conhecer a realidade de cada criança, nomeadamente as suas lacunas, necessidades e motivações para atuar em conformidade com as mesmas. Pode-se assim salientar que o referido anteriormente funcionou como alicerce da prática pedagógica.

Esta aceitação da diversidade e pluralismo exige o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, nas quais são criadas situações que permitem a partilhar do que cada criança tem, a partir do que cada uma sabe (Cadima, 1997, p.14), assumindo a heterogeneidade como uma mais-valia para a aprendizagem. Diferenciar é, então, planear, com vista a que cada criança tenha contacto com situações enriquecedoras, levando-a a entregar-se à descoberta e a envolver-se na construção de aprendizagens ativas, tornando-se “um arquitecto de si mesmo” (Rogers citado por Carvalho & Diogo, 1999, p.97). Para Tomlinson (2008), o docente pode diferenciar através: dos conteúdos, adequando-os “ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos” (p.124); dos processos, ajudando “os alunos a processarem e a «apropriarem-se» de ideias e informação da forma que mais lhes convier”

(p.132) e dos produtos, proporcionando um conjunto de tarefas nas quais os alunos tenham “todas as oportunidades de pensar (sobre), aplicar e demonstrar o que aprenderam” (p.135).

Nessas circunstâncias a avaliação reveste-se de alguma especificidade, pois vai permitir que cada uma dessas oportunidades seja transformada num momento privilegiado de aprendizagem. Na EPE, “implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º17/2007, p.4). Neste sentido, o seu cariz é meramente formativo desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo, que pretende que a criança tome consciência dos seus progressos e dificuldades, tornando-a “protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º 4/2011, p.1). Assim, esta avaliação é realizada com as crianças em atividades educativas, servindo também de base de avaliação para o educador (MEB/DEB,1997, p.27).

No 1.º CEB, com o intuito de ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos, a avaliação envolve a informação, interpretação, reflexão e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Abrantes, et al, 2002). Desta forma, abrange as modalidades de avaliação diagnóstica, que é realizada no início do ano, e sempre que é necessário, e serve para adequar as metodologias de trabalho ao público-alvo a partir da tomada de consciência dos conhecimentos prévios de cada aluno; a avaliação formativa, que consiste em recolher dados de forma sistemática e contínua, através de diversos instrumentos, adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorre; e a avaliação sumativa, que tem como objetivo classificar e certificar, aferindo, através de um juízo global, a que distância se ficou de um fim curricularmente definido (DL n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012). Ao proporcionar vários momentos de avaliação, são multiplicadas as oportunidades de aprendizagem, bem como as hipóteses da criança atingir os objetivos delineados.

É também através da avaliação que o docente escolhe uma dada posição teórica que no seu parecer é a mais adequada às especificidades do grupo. Existem diferentes perspetivas pedagógicas que orientam e apoiam a intencionalidade educativa. É a conceção que se tem da criança que determina, em grande parte, o modo como se aborda e se orienta essa pedagogia.

Para Zabalza (2003, p.86), modelo pedagógico ou curricular é “um esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica, se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes componentes de ensino”. Nos modelos atuais podem-se encontrar duas linhas antagônicas: os que seguem uma linha comportamentalista e os que seguem uma linha construtivista. Para Spodek e Brown (2002), para além de se diferenciarem na teoria que os suporta, também se dissociam nos objetivos, pois os primeiros valorizam as competências académicas e os segundos os processos.

No entanto, segundo Ramos (citado por Basílio & Nogal, 2007) seria “utópico pensar-se que existe um bom modelo”. Por isso, não se enfatiza um modelo de intervenção único, mas sim o recurso a procedimentos metodológicos contemplados na fundamentação teórica baseada nos pressupostos acima referidos. Assim, o reconhecimento e a adoção destes modelos têm como base a consciência que é a criança a principal autora e construtora de novas capacidades e atitudes, nos quais, cuidados, brincadeiras e aprendizagens são orientadas de forma integrada e sistémica, através de uma pedagogia de participação.

Nessas propostas encontra-se a metodologia de trabalho por projeto. Como se tem vindo a defender, a educação consiste no processo de ajudar o “eu” a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher. Neste sentido, deve-se entender que cada novo conhecimento se constrói e reconstrói para que se atinja novas competências e capacidades que culminarão no desenvolvimento da criança. Portanto, a abordagem de projeto é considerada uma forma de ensino e aprendizagem que dá ênfase ao papel do docente, sendo este considerado um incentivo para que a criança interaja com a comunidade, os objetos e com o ambiente, para que tenha significado pessoal para as mesmas. O objetivo global desta abordagem é cultivar a vida e a mente da criança mais nova (Katz & Chard, 1997, p.6). Compreende-se com isto que esta abordagem pretende desenvolver na criança não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética. Esta metodologia preconiza que é através de uma educação adequada que se moldam as mentes em crescimento das crianças, à medida que se esforçam para compreender melhor o mundo. A motivação intrínseca investe no próprio interesse da criança, no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam.

Defensor desta metodologia, o Movimento da Escola Moderna (MEM), assenta em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) onde, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, a criança poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes, acelerando, revigorando e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos. Aqui a aprendizagem é considerada como um

processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que os cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente (Folque, 2012, p. 52).

O modelo *High-Scope* é usado como a abordagem basilar da ação, pois assenta na “crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19). Deste modo, é importante que se tenha em conta os interesses pessoais, dúvidas e objetivos da criança, proporcionando “exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Idem, p.23). Neste sentido, o docente surge como apoiante do desenvolvimento, ou seja, mediador do processo de interação da criança com os materiais, pessoas, factos e ideias, auxiliando a construção própria que ela efetua da realidade física e social que a rodeia.

Por último, enquadra-se o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, pois o mesmo defende o espaço como o terceiro educador e fomenta uma pedagogia baseada na escuta (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Para além disso, este apresenta como um dos seus pilares “o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Idem, p.95). Nesta abordagem a aprendizagem processa-se bilateral e reciprocamente entre as crianças, professores e famílias, sendo que todos estão implicados neste processo de aprendizagem mútua. Num clima de relação aberta, pais, crianças e docentes constroem um espaço de confiança e participação, condição essencial para uma ação educativa de qualidade e sucesso. Desta forma, pais/encarregados de educação podem ser colaboradores ativos no processo educativo dos seus filhos, integrando e dinamizando atividades.

Importa salientar, que os dois últimos modelos, na literatura, surgem mais direcionados para a EPE. Todavia, defendendo que o 1.º CEB deve ser uma continuação do contexto referido (Serra, 2004, Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016), pensa-se ser pertinente transitar algumas dessas práticas para esse nível. Na verdade, muitos dos ideais preconizados nesses modelos, são hoje referidos na literatura para o 1.º CEB, como por exemplo a aprendizagem pela ação, a valorização da escuta, o ambiente educativo como o terceiro educador, bem como a colaboração com as famílias.

Desta forma, é fundamental que se promova estratégias que ajudem a estabelecer uma ponte resistente entre os dois contextos. É de grande relevância uma atitude próxima e dialogante do docente com as famílias. Uma boa colaboração e o acordo mútuo favorecem bastante o equilíbrio da personalidade da criança, uma vez que esta depende completamente da sua família e qualquer circunstância do meio familiar vai influenciar de forma decisiva o seu desenvolvimento (Magalhães, 2007). A falta de comunicação entre a família e as restantes instâncias do sistema ecológico da criança provoca ruturas em todas as outras. Deste modo, quando a escola não comunica com os restantes contextos do mundo ecológico da criança, surgem descontinuidades e ruturas que dificultam a sua integração e o seu desenvolvimento. A troca de ideias e de informação, como também o envolvimento de todos os intervenientes no ato educativo permite que todos caminhem na mesma direção. Este envolvimento só beneficia a criança e a sua aprendizagem. Assim, o que se pretende é que os pais estejam presentes o mais possível na educação dos seus filhos e participem nela.

Em jeito de conclusão, considera-se que as crianças que se educa hoje serão os adultos de amanhã e, por isso, a educação deve ser concebida de forma a surtir resultados positivos, ou seja, a prioridade será aliar sempre as necessidades básicas da criança ao desenvolvimento de atitudes democráticas tão essenciais para a vida em sociedade, respondendo a um apelo muito especial “ajudem os vossos alunos a serem humanos. Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, *Eichmanns* educados. A leitura, a escrita, a aritmética só são importantes se tornarem as nossas crianças mais humanas” (Sobrevivente do Holocausto citado por Vieira, 2010, p.25). Perante o exposto, quanto à dimensão cívica, ética e deontológica inerente à atividade docente, inscreve-se nos deveres profissionais do docente o

cultivo dos valores democráticos, de diálogo e de cooperação, assim como a promoção do respeito pela dignidade, pelas diferenças pessoais, sociais e culturais e pelos direitos de cada criança.

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

Consciente da mudança do paradigma educacional, que transformou num processo de “complementaridade permanente” as aprendizagens de cada indivíduo (Grilo, 1999, p.117), a formação inicial de docentes tem procurado fomentar nos seus formandos competências de investigação, reflexão e socialização, com o intuito de desenvolver aptidões heurísticas e potenciadoras da construção do “saber”, “saber fazer”, “saber ser” e “saber transformar”, que possibilitem fazer frente às exigências que era da globalização impele. É neste sentido que Nóvoa (2003) defende que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de educadores e professores, sobretudo quando possibilita práticas pedagógicas supervisionadas, uma vez que é através da experiência e da reflexão sobre a experiência que os estudantes adquirem a sua “bagagem” profissional. Este avanço qualitativo na formação de docentes exige que estes passem de objetos de investigações dos académicos a sujeitos das suas próprias investigações (Máximo-Esteves, 2008, p.10).

Ao adquirir a atitude de docente-investigador, a formanda teve de realizar uma investigação intencional e sistemática sobre o contexto em que esteve inserida. Procurou-se atingir esse objetivo através de uma metodologia com ciclos de investigação-ação que, ao implicarem um conjunto de atitudes e competências (rigor, organização, persistência) para observar, questionar, planear, agir e refletir, tornaram esta metodologia a mais apropriada para investigar a realidade educacional (Sá-Chaves, 2002; Máximo-Esteves, 2008).

Neste capítulo apresenta-se, assim, a análise e a fundamentação dessa escolha metodológica. Seguidamente, realiza-se a caracterização e descrição geral das instituições onde ocorreram os estágios, bem como uma caracterização sociológica e psicológica de cada grupo. Todas essas informações advieram precisamente desse trabalho investigativo, permitindo que todas essas informações genéricas, mas suficientes, criassem de forma realista as bases dos trabalhos curriculares construídos no terceiro capítulo.

2.1 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UM PROCESSO CÍCLICO EDUCACIONAL E EMANCIPATÓRIO

Para desenvolver uma infinita capacidade de criação e de construção do conhecimento é necessário olhar “de dentro para fora, para melhor do que ninguém, reconhecer as limitações e os problemas e, também melhor do que ninguém, agir no desenvolvimento de estratégias (...) que possam tornar os dias mais claros na partilha humanizada (Sá-Chaves, 2000, p.23).

Partindo desta visão, adotou-se uma metodologia de investigação que fomentasse uma formação e uma prática reflexivas, colaborativas e integradas num *continuum* transformador afastando, assim, a formanda de um comboio (estágio) no qual ela permanece sentada, muito ajuizada e bem instalada “nos assentos das carruagens, escutando a voz suave e firme [da formadora] que lhe vai debitando, através de um moderador acústico, os gestos que ela deve ou não executar para desfrutar a viagem e chegar ao seu destino” (Bardin, 1977, p.90). Recorreu-se, assim, à metodologia de investigação-ação que “parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

O ponto de partida para a opção efetuada fundamentou-se na consideração da necessidade de assegurar o suporte metodológico adequado a uma prática pedagógica de carácter científico, pois, segundo Estrela (1994, p.26), só assim

se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes”.

Esta ideia de investigação como estratégia de construção de conhecimento teve a sua génese nos estudos e teorias de Dewey (1859-1952), o primeiro filósofo a enfatizar o pensamento reflexivo no desenvolvimento da mente e da ação, visto que, segundo este pensador, o conhecimento só faz sentido quando

serve de instrumento na resolução de problemas reais (Pragmatismo); e Lewin (1890-1947), psicólogo que acreditava que a investigação que apenas produzia livros não chegava para dar resposta aos problemas e dilemas sociais.

Partindo da realidade dos contextos e dos processos para determinar os fenómenos sociais, esta metodologia é uma espiral de investigação e ação na qual cada ciclo é influenciado pelo anterior, numa perspetiva dinâmica, procurando factos nos resultados das ações observadas ou realizadas, para melhorar e reconceptualizar a realidade, através de um melhor entendimento da mesma. Desta forma, esta abordagem eclética permite ao investigador criar um novo conhecimento acerca da realidade e, simultaneamente, transformá-la.

Composta por ciclos de observação-planificação-ação-reflexão, este movimento veio permitir que os agentes educativos deixassem de se ver como meros preconizadores de tarefas e ideias e redimensionassem os seus olhares para as suas práticas de uma forma reflexiva e crítica (Grabauska & Bastos, 1998, p. 10). Ao adquirirem esta racionalidade imergem na investigação e emergem como os principais agentes de mudanças. Segundo Gomes (2002, p.33), é por isso que a investigação-ação “é provavelmente a metodologia de investigação mais operante em matéria de alterações profundas e duradouras”, pois, ao incluir “nela os próprios sujeitos dessa transformação” permite que todas as aprendizagens que daí advêm sejam significativas para todos os atores.

É neste sentido que também Moreira e Alarcão (1997, p.120) defendem o uso desta metodologia na formação de professores, afirmando que a investigação-ação é “uma potencial estratégia de formação inicial de professores que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere”. Através deste questionamento constante, as teorias, as ideologias, as conceções e as certezas são facilmente subjugadas e desmoronadas num vai e vem contínuo entre a ação e a reflexão. Esta estratégia de desenvolvimento profissional constitui-se num importante processo emancipatório porque responde a “problemas concretos, situados, locais, longe do frenesim normativo e da retórica nominalista” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

Perante o exposto, os processos de investigação realizados nos contextos de estágio foram conduzidos por pessoas que estavam diretamente envolvidas (a formanda, o par pedagógico e a educadora/professora cooperante) e que desempenhavam um duplo papel: de investigadoras e de participantes. Os

estágios decorreram em instituições distintas e partiram da observação e análise desses dois contextos. Todos os participantes colaboraram na tomada de decisões e, nesse sentido, foi um processo que assentou em reflexões conjuntas, nas quais foram comunicados pontos de vista, anseios, dúvidas, incertezas e de onde emergiram conjecturas interpretativas das realidades. Em ambos os processos, existiu uma figura externa (supervisora) que no seu papel de consultora e suporte crítico, ouviu e estimulou «a reflexão crítica dos participantes em torno de temas relevantes, com o objetivo de ampliar “a sabedoria prática” ou “compreensão situacional”» (Máximo-Esteves, 2008, p.42). O culminar desta investigação é realizado no presente documento que visa divulgar os resultados e as conclusões desses processos.

Como já foi mencionado, a primeira etapa deste processo consistiu no conhecimento das realidades, uma vez que “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir” (Estrela, 1994, p.21). Desta forma, ao assumir um papel investigativo, teve-se em consideração a etapa da observação. De facto, segundo Zabalza (1998, p.149):

a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são (...) a primeira fonte para o planeamento da equipe docente e para a construção da prática em sala de aula (...). É isso que permite ao adulto programar e atuar tomando como base a tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, das necessidades, das competências e das possibilidades das crianças.

Esta observação não se cingiu, apenas, a uma observação sensorial, na medida em que esta não consegue aceder a todo o espectro de informações relativo à realidade em que atuamos. Atendendo a esta situação, recorreu-se ao estudo documental das instituições (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de grupo/Turma), bem como ao estudo dos processos individuais das crianças e à criação de instrumentos de observação, avaliação e registo. Elaboraram-se grelhas de observação, no caso da EPE grelhas individuais, no 1.º CEB uma grelha mais geral que contempla várias dimensões educativas e grelhas de avaliação para uma observação mais individualizada; realizaram-se registos multimédia e tiraram-se notas de campo. Esta elaboração de métodos e técnicas de pesquisa e tratamento de dados recolhidos permitiu

efetuar de uma forma mais sistemática, cuidada e organizada a análise da informação. Acresce ainda que quando existia algo que não era possível de ser observado diretamente ou alguma dúvida que surgia acerca do observado, eram realizadas entrevistas informais às entidades competentes. Segundo Máximo-Esteves (2008, p.93) estas distinguem-se da conversação do quotidiano, “uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados da observação”.

As planificações surgem como resultado desse processo observacional que permitiram conduzir de forma coerente e sustentada o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Diogo (2010, p.64) “a planificação orienta a acção futura e, por isso, é um instrumento imprescindível para a gestão” da mesma. Considerando sinónimos os conceitos de planificação e previsão, o autor refere que planificar é prever o modo como vai decorrer a ação. Foram os objetivos aí delineados que guiaram a escolha dos métodos, meios e estratégias e dirigiram as intervenções. Todavia, foi necessário ter consciência de que um plano organizado e sequencial nem sempre garante o sucesso da intervenção, na medida em que a imprevisibilidade (incapacidade de prever o desenlace dos comportamentos) é uma das características que está sempre presente na sala e que, muitas vezes, faz com que os planos traçados tenham de ser revistos face à situação (Ferreira & Santos, 2000).

Assim, no momento da ação, torna-se indispensável que o docente não reproduza o que planeou, uma vez que tal pode “limitar a aprendizagem de iniciativa pessoal dos alunos e tornar os professores insensíveis às ideias dos alunos” (Arends, 2008, p. 129). Esta noção remete para a conceção de uma planificação flexível e aberta, que tem em conta os ritmos e os interesses de cada criança. Além desta realidade, os pressupostos expostos no capítulo I nortearam todas as intervenções, procurando desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem profícuo, de qualidade e com uma intencionalidade forte.

No final desta etapa, foi tempo de avaliar e refletir sobre e para a ação.

Sendo a função regularizadora das práticas pedagógicas e das aprendizagens (Estrela & Nóvoa, 1999), a avaliação tem um papel preponderante na prática educativa, visto que é o momento em que são tomadas as maiores decisões. De acordo com a Circular n.º 4/2011 a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica

princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. Privilegiou-se a avaliação formativa em ambos os contextos.

A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação. Avaliar assentou, assim, na observação contínua dos progressos das crianças através dos instrumentos de observação anteriormente referidos, indispensáveis para a recolha de informação relevante, que apoiaram e sustentaram as planificações e o reajustamento da ação educativa tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

Neste processo avaliativo interveio a criança, pois é “fundamental envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa” (Circular n.º17/2007) que lhe permita, enquanto protagonista de todo esse processo, explorar os seus conhecimentos e capacidades, tomando consciência dos seus progressos e dificuldades. Desta forma, ao longo deste processo investigativo foram proporcionados, em ambos os contextos, momentos individuais, em grande ou em pequeno grupo, nos quais cada criança era estimulada a refletir e a dialogar sobre os conteúdos abordados.

Simultaneamente, foram realizadas reuniões com a diáde e os docentes cooperantes a fim de realizar um balanço da ação, refletindo sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar não só no processo educativo, mas também na ação da formanda. Foi através dessas partilhas, *feedbacks*, tomadas de decisão, reflexões, que se traçaram novas intervenções dando início a um novo ciclo de investigação-ação. Aliado a essas reflexões diárias, como estratégia transversal de todo este processo formativo e investigativo, foi criado um portefólio reflexivo que permitiu “pensar” em voz alta, “conversar” com as situações, “ouvir” o que estas tinham para dizer, verbalizar os próprios processos de reflexão no decurso da ação (Alarcão, 1991).

Sustentada no paradigma socio construtivista de educação e da formação, esta estratégia apresenta uma mudança na construção da profissionalidade, porque pressupõe que a formanda adote uma atitude reflexiva, que lhe permita pensar sobre a sua ação, possibilitando-a responder às dúvidas da prática, no sentido de perceber qual a mudança e/ou melhoria a efetuar no seu desempenho

(Sá-Chaves, 2005). Ao mobilizar esta perspectiva praxeológica manteve-se, deste modo, um processo contínuo de investigação-ação que possibilitou agir em conformidade com os pressupostos que norteavam a prática (capítulo I). Concomitantemente a este diálogo consigo própria, ao incluir narrativas colaborativas, guiões de pré-observação e narrativas individuais, a formanda criou, também, um espaço de reflexão e questionamento com outras vozes, com o objetivo de ter acesso aos conhecimentos por si construídos e sobretudo aos significados que outros atores atribuíram à ação.

2.2 APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS E CARATERIZAÇÃO DOS AMBIENTES EDUCATIVOS

De acordo com a perspectiva de Bronfenbrenner (1990), o conhecimento do meio ambiente reveste-se da maior importância. Para o autor, o desenvolvimento de cada ser humano é influenciado e influencia o meio em que se insere, pois só assim se pode justificar o porquê do ser humano não viver como vivia há milhares de anos. Esta conceção pressupõe que o desenvolvimento de cada criança seja visto como um processo sistémico e ecológico, no qual o meio envolvente se apresenta como um sistema dinâmico e interativo (Portugal, 1992). Deste pressuposto decorre a importância de o docente estar impedido de “ignorar o papel determinante das dimensões ecológica, social, pessoal e cultural, na construção de um conhecimento profissional que facilite a compreensão da realidade nas vertentes de complexidade, incerteza e ambiguidade que caracterizam os actos educativos” (Sá-Chaves, 2002, p.33).

Os estágios ocorreram em duas instituições situadas na Área Metropolitana do Porto. Impõe-se, assim, a importância de analisar as dinâmicas instaladas neste território, quer do ponto de vista demográfico, quer do ponto de vista socioeconómico, para compreender os desafios que são atualmente lançados a estes dois sistemas de educação.

Considerando que o currículo, entendido como o conjunto das oportunidades educativas proporcionadas com vista a alcançar determinados

objetivos, engloba a estrutura e organização da escola (Fontoura, 2006) partiu-se da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições em questão, o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Curricular de grupo/turma (PCG/PCT), para recolher mais informações acerca dos contextos imediatos dos grupos.

Elaborado na instituição e para a instituição, o PE constitui a espinha dorsal da mesma, na medida em que explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a instituição se propõe a cumprir a sua função educativa (DL n.º137/2012 de 2 de julho de 2012). O RI procede o projeto educativo e “contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodríguez, 1985, p.434 citado por Costa, 1996, p.31). O PCG/T assume-se como “o último e decisivo passo no sentido da contextualização da acção educativa” (Carvalho & Diogo, 1999,p.114), na medida em que estabelece uma dialética entre as exigências curriculares e as caraterísticas específicas de cada grupo/turma.

Com a intencionalidade de chegar à criança enquanto sujeito em situação escolar, começou-se por avaliar o meio social envolvente, seguiu-se a pesquisa sobre as instituições e concluiu-se, esta parte da investigação, com a observação e estudo do ambiente educativo de cada grupo, pois perceber, “no seio de um ambiente, um conjunto de oportunidades, para lá dos constrangimentos e obstáculos, é já desenvolver as suas capacidades de modo a quebrar as formas habituais de compreensão e desenvolver as suas potencialidades” (Fontoura, 2006, p.111).

2.2.1 Caraterização do espaço envolvente das instituições

A Área Metropolitana do Porto é composta pelos municípios de Arouca, Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Oliveira de Azeméis, Paredes, Porto, Póvoa de Varzim, Santa Maria da Feira, Santo Tirso, S. João da Madeira, Trofa, Vale de Cambra, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia.

Com apenas 814 km² de área, é um dos territórios mais densamente povoado do país, com uma população residente de 1 758 924 habitantes.

Tendo como metrópole a cidade do Porto, tem-se assistido nas últimas décadas a uma dinâmica de reposição deste espaço, marcada pela forte tendência de descentralização populacional para os concelhos periféricos. Essa deslocação é realizada, principalmente, por casais jovens como escape às elevadas rendas e prestações habitacionais da cidade central.

Regista-se um envelhecimento da população, realidade comum a todo o país, constatando-se que a proporção de idosos é sempre superior à de jovens. Facto proveniente da conjuntura atual que faz com que os jovens adultos procurem, primeiramente, uma situação de empregabilidade estável antes de constituírem família. Assim, denota-se um forte investimento da população na educação, que repercutiu na evolução dos níveis de instrução, verificando-se um aumento de residentes com os graus de licenciatura, mestrado ou doutoramento e um decréscimo no número de indivíduos com apenas quatro anos de escolaridade.

Sendo o território mais importante da zona do litoral norte de Portugal, muitos dos mais prestigiados grupos económicos do país, de diversos setores, têm a sua sede social nesta grande área, sendo à escala regional o principal polo de emprego.

Esta região encontra-se numa situação privilegiada no que concerne às acessibilidades já que é servida, em termos de transporte terrestre, por quatro autoestradas A1, A3, A4 e A 28, pelos itinerários complementares, pela Via de Cintura Interna, pela rede do metro que contém cinco linhas com uma extensão de 60 km e uma rede ferroviária urbana e suburbana. O Aeroporto Internacional Francisco Sá Carneiro, situado em Pedras Rubras que garante as acessibilidades em transportes aéreos. No que respeita às infraestruturas marítimas, o Porto de Leixões representa uma importante plataforma do tráfego de mercadorias, quer ao nível nacional como internacional. Desta forma, este distrito exerce funções que servem toda a região nortenha, assumindo-se como uma verdadeira metrópole.

Esta cobertura espacial contribuí, e muito, para que as cidades inseridas nesta área apresentem um bom nível de desempenho traduzido num aumento da velocidade de deslocação, que facilita um acesso imediato ao vasto conjunto de recursos que as mesmas apresentam, contribuindo, desta forma, para a

formação holística dos seus cidadãos complementando o papel da escola na educação.

Essas ofertas desportivas, culturais e de lazer englobam bibliotecas, museus, galerias de arte, salas de espetáculo, parques, jardins, complexos desportivos e pavilhões multiusos. Em muitos casos esses equipamentos integram o património das cidades. O tecido associativo especificamente dirigido para fins culturais, recreativos e desportivos existentes nos municípios têm revelado ser uma forte componente educacional e social, pois muitas delas estão vocacionadas para as camadas mais jovens da população.

Na área de intervenção social tem-se prestado um serviço assinalável no desenvolvimento de diferentes projetos de intervenção comunitária: programas de construção de habitações sociais e programas de combate ao abandono escolar precoce.

O estágio em EPE ocorreu num estabelecimento de ensino particular e cooperativo (instituição I) e o do 1.º CEB realizou-se também numa instituição privada mas de cariz social (IPSS) (instituição II). Assim, a subsistência da primeira instituição é garantida fundamentalmente pelos contributos dos pais, enquanto a segunda gere as verbas com um subsídio mensal, por criança, atribuído pela Segurança Social ao nível de creche, jardim-de-infância e CATL e pela DGEstEDSRN ao nível de 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementado pela participação dos pais. Esta informação espelha a realidade acima mencionada, discrepâncias no poder económico da população residente nesta malha urbana.

As infraestruturas das mesmas também refletem esse facto, na medida em que a instituição I se encontra em bom estado de conservação, reunindo, à partida, as condições necessárias para que os estudantes se desenvolvam num ambiente saudável, enquanto a instituição II carece de grandes cuidados ao nível das infra-estruturas. Importa referir que estas dissimilitudes nas instalações têm também a ver com o ano de construção dos respetivos.

A instituição I iniciou a sua atividade em 2001. Nessa altura, era constituído apenas por um único edifício, no qual funcionava a Creche e o Pré-escolar. Atualmente a instituição é composta por três edifícios que servem todas as valências educativas. A instituição II começou por ser um internato, atualmente, abrange as valências de creche e de 1.º CEB, apresentando apenas apoio educativo aos 2.º e 3.º CEB. Desta forma, o seu edifício engloba uma estrutura destinada à educação em creche e à educação Pré-escolar; um refeitório; um

edifício destinado ao ensino do 1º CEB e um edifício destinado ao apoio educativo no 2.º e 3.º CEB. Acresce ainda que sendo uma instituição mais antiga, possui, ao contrário da instituição I, um espaço verde significativo e natural, que ajuda a amenizar o impacto que a degradação dos edifícios pode causar aos seus visitantes.

Com a “génese na vontade de construir um projeto de educação diferente, alicerçado na qualidade educativa, recursos humanos e nas estruturas físicas” (Projeto Educativo da instituição I, 2012/2015), a instituição I tem vindo a adquirir reconhecimento institucional assumindo-se como um marco de referência na educação. Atualmente integra cerca de 760 alunos, distribuídos pelos serviços de Creche, Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico e Secundário; nove educadores de infância, coadjuvados por dois professores de enriquecimento curricular (expressão musical/dramática e Inglês); 18 professores do 1ºCEB (dez professores titulares de turma e seis professores de áreas coadjuvadas e dois de sala de estudo); 32 professores do 2ºCEB, 3ºCEB, secundário; quatro assessores pedagógicos no ensino secundário; três coordenadores pedagógicos; 22 elementos que constituem o corpo não docente; alguns colaboradores de apoio aos serviços nele existentes e que funcionam como técnicos especializados, em áreas como a Psicologia, a Saúde, da Nutrição e Educação Especial; uma equipa administrativa, constituída por uma chefe de serviço e sete administrativas, uma gestora financeira e um advogado que presta apoio judicial; e dois diretores.

Com a missão de proporcionar às crianças “uma educação adequada que lhes permita ser mais competitivas, autónomas, determinadas, promovendo o respeito pelos valores e ética que promovam uma integração social sustentável, de modo a tornarem-se seres humanos realizados e felizes” (Projeto Educativo da instituição II, 2013-2016), a instituição II é frequentada por cerca de 200 crianças e adolescentes coadjuvados por uma equipa educativa constituída por um diretor pedagógico (que exerce, em simultâneo, funções como professor de informática do 1º CEB); uma coordenadora pedagógica da creche e do pré-escolar (que exerce, concomitantemente, funções como educadora de infância); quatro educadoras de infância; sete assistentes operacionais; cinco professores do 1º CEB; uma professora de educação física e expressão motora; um professor de expressão musical; um professor de inglês; uma educadora social que exerce as suas funções no CATL e as duas assistentes operacionais responsáveis pelo

funcionamento do mesmo. Existem, ainda, uma funcionária responsável pela lavanderia, duas pela limpeza do edifício, três pela alimentação e duas responsáveis pela secretaria do colégio.

Além do serviço educacional, as instituições incluem serviços, como o de Psicologia, pois pretendem proporcionar um acompanhamento do indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, através de uma perspectiva holística de bem-estar físico, psicológico e social. Existe também um leque de atividades, entre as quais estão as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente as expressões (motora, musical e dramática), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Inglês e as atividades extracurriculares (AEC) como o Ballet e a Capoeira, que segundo a instituição II “não são apenas espaços para o desenvolvimento de um saber ou de um saber fazer, mas ocasião para melhor o que se é”.

Os horários de funcionamento dos estabelecimentos são muito semelhantes: abrem por volta das 7h30, os serviços educacionais funcionam das 9h até às 16h, e encerram às 19h.

Em ambas as instituições não foi fácil definir qual o modelo organizacional que seguiam, pois, se por um lado, nas suas literaturas defendem uma interação dinâmica e ativa de todos os intervenientes, sem imposições, numa visão horizontal do ensino, na prática ainda se “agarram” a um líder orientador de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Concluiu-se, assim, que ambas tentam libertar-se das “amarras do passado”, mas que os “nós” persistem em não desfazer.

Este propósito, também foi visível no modelo de ensino. Ambas as instituições apologizam a construção do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, através “da articulação de vários modelos educacionais que pressupõem uma resposta educativa que conduz o aluno à aquisição das capacidades, conhecimentos e atitudes enunciadas” (Projetos Educativos das instituições). Assim, não defendem “um modelo de intervenção único, mas sim o recurso a procedimentos metodológicos contemplados na fundamentação teórica baseados numa perspectiva construtivista, onde subjaz a praxis” (Idem). Todavia, mais uma vez, observou-se que a literatura não passava de “um conjunto de generosas intenções que a prática diária contraria e desmente” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 81). Importa salientar, que as planificações e intervenções realizadas seguiram as conceções expostas na literatura dos contextos, que mostrou ser, juntamente com outros

pressupostos, um forte argumento para essa prática. Constatou-se uma maior resistência a essas ações na instituição I; contudo, nos momentos de reflexão dos ciclos de investigação-ação, a teoria e a prática estabeleceram pontes, criando intervenções construtivistas, como se pode constatar no capítulo seguinte do presente documento.

Estando inseridos em instituições privadas, foi fácil aferir que os elementos dos grupos não careciam de grandes dificuldades económicas. Efetivamente, após uma pesquisa pelos processos individuais, verificou-se que grande parte dos casais decidiram constituir família depois da finalização dos estudos e de já terem uma vida estabilizada (empregabilidade) de forma a assegurarem uma vida de qualidade aos seus filhos, facto referido quando analisou-se o meio envolvente. Face à importância que o fator de empregabilidade assume conclui-se que a maior parte das crianças dos grupos provinham de famílias com algum nível sociocultural e com alguns recursos financeiros, preocupadas não só com o bem-estar físico da criança, mas também com as restantes aprendizagens, o que demonstra elevadas expectativas relativamente à escola e aos projetos de vida.

Para além desta preocupação educacional, outro fator relevante para que as famílias destas crianças escolhessem estas instituições, foi o facto de estas se situarem perto das zonas de residência de cada uma, o que permitia uma maior colaboração entre estes dois microssistemas das crianças. Na verdade, ambas as instituições não descuravam o papel que esta osmose tem na promoção e construção de um contexto mais favorável ao desenvolvimento global das crianças (Portugal, 1992). Para elas a “parceria permanente estabelecida entre a escola e a família no processo ensino e aprendizagem”, é um dos princípios organizacionais para uma docência de excelência (Projetos Educativos das instituições). Todavia, é importante salientar que na instituição II essa articulação era mais vivenciada e, principalmente, mais pessoal e direta

Quanto ao agregado familiar das crianças dos grupos este assume um padrão bastante semelhante na maioria dos casos, na medida em que a conjugação mais frequente é pai, mãe e criança. Esta característica influenciava bastante as interações estabelecidas nos grupos, principalmente em questões como a partilha, tomada de vez e chamada de atenção do adulto, como se comprova nos subcapítulos seguintes.

2.2.2 O ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser visto como promotor de aprendizagens e, por esse motivo, deve ser objeto de observação e reflexão sistemáticas, nomeadamente a organização do espaço e do tempo; a diversidade e a qualidade dos materiais e recursos educativos; a qualidade das interações e as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (Circular n.º 4/2011).

O espaço educativo deve ser visto como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto às vivências e interesses das crianças. Por este motivo, as salas de atividades devem possibilitar infinitas hipóteses de exploração de diversos recursos e, consequentemente, proporcionar experiências educativas integradas (DL n.º 241/2001). Neste sentido, cada sala deve ter o seu ambiente próprio que nasce, cresce e se altera no decurso do ano e consoante os interesses e necessidades das crianças. As modificações que se vão fazendo ao longo do ano devem ser realizadas com as crianças para que entendam de forma mais eficaz como podem experienciar cada espaço. Com efeito, ambas as salas se distanciavam, em grande parte, desse fim.

A sala da EPE apresentava uma organização que contemplava áreas distintas de cuidados e de brincadeira (Post & Hohmann, 2007); contudo esta aproximava-se mais do modelo *HighScope* do pré-escolar do que das creches. A área de cuidados era composta por cacifos e cabides nos quais eram colocados os objetos pessoais da criança que se encontravam identificados com a sua fotografia para promover a autonomia e o autoconhecimento. Existia ainda um lavatório e um muda fraldas que permitia dar atenção às restantes crianças enquanto se realiza os cuidados de higiene de uma delas (Post & Hohmann, 2007). A área da brincadeira ocupava o resto da sala e estava dividida em seis áreas de interesse: a área da casa, a área dos jogos, a área da expressão plástica, a área das construções, o espaço para acolhimento e a área da biblioteca, tendo também um espaço exterior contíguo à sala. Excetuando a área da casinha, cujo espaço era bem delimitado por armários, as restantes áreas comunicavam entre si, num espaço único e aberto e de funcionalidade flexível. Desta forma, estando o espaço “aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve em vez de,

estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir” (James Talbot e Joe L. Frost, 1989, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.161). Por outro lado, esta organização permitia uma boa visibilidade entre todas as áreas, possibilitando, como defendem Hohmann e Weikart (2011), que o adulto consiga observar e localizar rapidamente cada criança e que cada uma das crianças tenha sempre no seu campo de visão os restantes colegas.

A sala apresentava, na sua globalidade, boas condições de luminosidade (a parede e a porta que davam acesso ao exterior eram de vidro), conforto (aquecimento, ventilação) e segurança (móveis com esquinas arredondadas e tomadas elétricas muito acima da linha do chão, só acessíveis aos adultos). As paredes apresentavam alguns materiais afixados de uma forma estruturada por áreas de conteúdo. Todavia, grande parte deles foi elaborada pela educadora (pictogramas, árvores, flores dos aniversários, acrósticos, janela, quadro de presença e friso cronológico das rotinas), existindo poucas produções realizadas pelas crianças, não possibilitando às mesmas “verem reflexos de si próprias quando olham ao redor” (Post & Hohmann, 2007, p.114).

Relativamente aos objetos/materiais, a sala carecia de muitos materiais, principalmente naturais, não estruturados e de desperdício. No entanto, os que existiam, na maioria, estavam dispostos de modo a serem acessíveis às crianças, encontrando-se sempre situados nos mesmos locais “para que as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente, desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). Sentido esse que era pouco visível em todas as crianças do grupo.

No que diz respeito ao espaço exterior, este tinha ligação direta com a sala de atividades e contemplava uma zona restrita para as crianças dessa sala, com espaço reduzido e limitado. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), este deve ser um espaço merecedor das mesmas atenções que o educador emprega no espaço interior, devido às suas potencialidades educativas, devendo, por isso, possuir equipamentos e materiais de qualidade. Contudo, esta zona não possuía qualquer tipo de materiais ou recursos, sendo o pavimento constituído por cimento, não permitindo à criança estar em contacto e explorar elementos da natureza, nem “andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir

escorregas e fazer todas as outras coisas” que não podem fazer quando se encontram num espaço interior (Hohmann & Weikart, 2011, p. 212).

De acordo com Serra (2004, p.110) a organização do espaço ganha no 1.º CEB uma importância diferente da EPE. Para o autor, a sala de aula “é menos agradável, não existem, normalmente, brinquedos expostos, as crianças tornam-se mais individualistas, dado que cada uma tem o seu material e não existe uma atmosfera propícia ao diálogo”. Efetivamente, mesmo pertencendo a uma turma que acabara de transitar de ciclo, o espaço era sobretudo dominado por mesas, dispostas em filas, direcionadas para um quadro branco. Apenas era vislumbrado um pequeno apontamento que podia remeter para a valência transata, uma pequena estante com livros, área da biblioteca. Não existia espaço para que fossem realizadas atividades de manipulação de materiais (computador, jogos didáticos, livros, materiais científicos, materiais de expressão plástica), bem como a exposição de materiais em 3D, construídos pelos alunos, o que dificultava a promoção da autonomia dos alunos, limitando-os ao espaço das suas mesas de trabalho.

A sala possuía bastante luz natural (uma parede da sala é constituída por três grandes janelas) compensada com luz artificial (quatro lâmpadas). Além das janelas, havia um postigo por cima da porta que a docente mantinha aberto, de forma a possibilitar a ventilação da sala de aula. Existiam também dois aparelhos de aquecimento, automáticos (com horário pré-definido), que eram ligados em dias mais frios, tornando, assim, o espaço mais agradável e acolhedor.

Ao contrário da sala da EPE, as paredes da sala apresentavam produções dos alunos (pinturas, recortes, colagens), bem como produções construídas pela docente (quadro das regras, quadro das tarefas, placard com balões de ar com a fotografias dos alunos).

Quanto aos recursos, não eram poucos, eram quase inexistentes. Cada aluno tinha o seu estojo com material de escrita e os seus manuais. Existia também um projetor, não havendo mais nenhum recurso eletrónico, estruturado e não estruturado dentro da sala, reflexo da organização do espaço.

Quanto ao espaço exterior, como já foi referido, a instituição é rodeada por um espaço verde, que a mesma cuida e conserva, tendo “A Terra do Nunca”, constituída por baloiços, uma caixa de areia, uma casa em plástico com escorrega e bonecos com molas, uma capoeira, um canil e um pombal. Todas

estas particularidades tornavam o espaço exterior estimulante e desafiador, permitindo desenvolver a imaginação, o conhecimento sobre o mundo que os rodeia e a autonomia, bem como promover regras de convivência. Cabia a cada equipa educativa gerir e desenvolver autonomamente as atividades nesses espaços.

A propósito das rotinas, uma rotina diária consistente “é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de actividades”, deve, acima de tudo, oferecer à criança “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224), transmitindo-lhes segurança e bem-estar por saberem o que vem a seguir. A rotina diária surge, assim como uma sequência de acontecimentos correspondentes a certas atividades que as crianças podem escolher, decidir, seguir e compreender, com vista a envolverem-se em experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. Para isso, a organização deve ser previsível (a criança antecipa o que vai acontecer), com vista a promover a autonomia da criança e a oferecer-lhe um ambiente psicologicamente seguro e significativo (Idem) e, ao mesmo tempo, flexível, com o intuito de respeitar o ritmo individual de cada criança (DL n.º241/2011, de 30 de agosto de 2001).

Essa flexibilidade foi mais visível no contexto de EPE, consequência da não existência de um currículo prescritivo nacional, como acontece com o outro ciclo. Efetivamente, no 1.º CEB, as atividades educativas estavam organizadas por áreas curriculares, que tinham em atenção as metas curriculares emanadas do Ministério da Educação e da Ciência, pois “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino” (DL.º 139/2012, de 5 de julho de 2012).

Eram os horários de funcionamento dos estabelecimentos que determinavam as rotinas diárias das salas. Assim, ambas as rotinas apresentavam momentos específicos, como era o caso do horário da entrada e das refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde), que ajudavam as crianças na aquisição de hábitos e de algumas noções temporais. Nesses momentos, também se notaram algumas diferenças entre essas valências, relacionadas “com o menor apoio às crianças [do 1.ºCEB] em situações de recreio ou refeições e a exigência de maior autonomia e responsabilização na

gestão do dia escolar” (Oliveira, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p.167). Estes tempos limitavam, e muito, o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, bem como as aprendizagens significativas, na medida em que, na maior parte das vezes, não se tinha em consideração o grau de envolvimento que as crianças estavam a ter com determinada tarefa, interrompendo abruptamente a construção do conhecimento.

Na rotina do grupo da EPE era fomentados tempos em grandes e pequenos grupos, inseridos nos momentos de atividade orientada ou espontânea, que permitiam experiências carateristicamente sociais. No 1.º CEB, esses momentos não existiam, a não ser nos momentos recreativos.

O espaço e o tempo são um dos pontos em que estas duas valências mais se distinguem, ao ponto de Oliveira, Monge e Oliveira-Formosinho (2016, p.176) terem concluído que uma das grandes barreiras a uma transição positiva entre estas duas culturas institucionais relaciona-se “com a organização e funcionamento da escola básica, nomeadamente, um ambiente diferente”.

2.2.3 Caraterização dos grupos de crianças

Segundo Ferreira e Santos (2000, p.29), “uma turma não é só um conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano - o Manuel, o João, o Luís, a Carla, o Abel, a Sofia e os outros -, mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos”. Decorre desta afirmação que para poder intervir no real de forma fundamentada é fulcral conhecer o “código genético” de cada grupo, isto é, entender as suas caraterísticas, as suas necessidades e os seus interesses.

O grupo da EPE era constituído por seis crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino, o que perfazia um total de 14 crianças. As idades estavam compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Primeiramente, é importante salientar que nove das crianças deste grupo transitaram juntas do berçário, o que se revelou, de certa forma, uma vantagem para a adaptação a uma nova sala e a uma nova educadora, uma vez que também a assistente operacional efetuou essa passagem. As restantes cinco ingressaram

no colégio pela primeira vez, mas somente uma delas tinha frequentado uma creche. No entanto, não foi o suficiente para evitar um período inicial de adaptação agitado, uma vez que a investigação realizada Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016, p.37) mostrou “que o capital educativo que fortalece a criança para as transições é construído lentamente, situação a situação, na vivência dos múltiplos desafios que enfrenta quando transita”.

O grupo apresentava alguma heterogeneidade ao nível do desenvolvimento global, visível mais por questões de imaturidade de algumas crianças. A diferença causada pela idade das crianças (algumas faziam três anos nos primeiros meses do ano, outras tinham completado dois apenas em dezembro do ano transato) foi em alguns casos bastante evidente, embora não fosse condição única para a diversidade do grupo (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013).

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, eram crianças que apresentavam dificuldades de socialização, uma vez que grande parte dos conflitos surgiam, principalmente, porque as crianças desta faixa etária tendem a ver a sua perspectiva, a centrarem-se no que sentem e veem, não conseguindo, de todo, compreender os sentimentos do outro de forma a respeitá-los (Zabalza, 1998). Facto que era agravado pela incapacidade que as mesmas tinham em controlar os seus impulsos, pois para “elas o mundo só faz sentido se o puderem tocar, subir-lhe em cima e saboreá-lo”, parecendo muitas vezes “foguetões” rumo ao perigo (Brazelton & Sparrow, 2009, p.30).

Partindo dos pressupostos de Piaget (1993), as crianças do grupo encontravam-se na transição do estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório. Esse funcionamento cognitivo das crianças centrava-se, principalmente, nas suas interações sensoriais e motoras com os objetos e eventos no mundo; contudo já se conseguia verificar a emergência de uma nova “ferramenta” para pensar, nomeadamente nas crianças mais velhas que já utilizavam representações dos seus pensamentos simbólicos em lugar de dependerem do contacto sensoriomotor real. Isto é, enquanto umas começavam a procurar e a encontrar soluções para resolver determinados problemas, tornando o pensamento cada vez mais sofisticado, outras necessitavam, ainda, de situações mais concretas para apreenderem o mundo, demonstrando imaturidade cognitiva (Papalia, Feldman & Olds 2001). Por isso, sendo o pensamento lógico-matemático abstrato, o grupo apresentava algumas ideias

difusas acerca do mundo, como confusão entre noções topológicas, propriedades de objetos e sequências.

Segundo Rigolet (2006b), a fase dos dois-três anos caracteriza-se pela capacidade de as crianças produzirem enunciados mais complexos, ou seja, já começam a ter noção da estrutura de uma frase e a combinar palavras. Essas frases são compostas por palavras plenas (nomes e verbos) e, pouco a pouco, aparecem os adjetivos, não existindo qualquer tipo de conectores (estilo telegráfico), começando, assim a aproximar-se da gramática da sua língua. Todavia, as crianças mais novas ainda demonstravam sinais de imaturidade linguística, tanto a nível de conteúdo como de forma, recorrendo muitas vezes à holofrase para comunicar (Zabalza, 1998). Assim, na sala de atividades existia interações com pouco recurso à linguagem e outras nas quais dominava a comunicação em várias vertentes e contextos.

Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças do grupo já tinham adquirido grande parte das habilidades grosseiras (andar, correr, pedalar, pular, ...). No entanto, em alguns casos, todas essas habilidades de mobilidade precisavam de ser aperfeiçoadas. Quanto às habilidades motoras mais refinadas, tais como a destreza digital, o grupo apresentava pouca mestria. Este fator era um dos grandes entraves à promoção da autonomia, pois limitava o vestir, o comer e a ida à casa de banho (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Neste sentido, ao nível da autonomia, o grupo revelava poucas conquistas.

A turma onde o estágio do 1.º CEB decorreu, era do 1.º ano de escolaridade e composta por 19 estudantes - dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Salienta-se que, tal como na cultura institucional anterior, a maioria das crianças da turma já frequentava a instituição antes de transitarem para a valência atual, revelando-se, mais uma vez, uma vantagem. Concomitantemente, nos últimos meses do ano letivo transato, verificou-se a preocupação em realizar atividades, promovidas pela docente e pela educadora, com o intuito de amenizar os efeitos negativos que essa transição poderia causar. Essa articulação permitiu que, no período inicial de aulas, imperasse um ambiente propício à partilha de conhecimentos e incertezas, percebendo-se a relação de respeito e de amizade existente entre professora e alunos.

A nível do desenvolvimento cognitivo e de acordo com Piaget e Inhelder (1993), as crianças deste grupo também se situavam no mesmo estágio do grupo

da EPE. Mas, enquanto, esse grupo estava a “entrar” neste estágio, o presente grupo já se encontrava a “sair” do mesmo. Por isso, a maior parte das crianças já efetuavam operações mentais concretas, traço característico do estágio seguinte, tal como o exposto no ponto 1,2 do capítulo I.

O grupo revelou-se muito curioso numa incessante procura de respostas sobre o mundo que o rodeia. Apresentava facilidade em adquirir conceitos novos, principalmente palavras. Todavia, como aconteceu com o grupo da EPE, existia um pequeno grupo que se distinguia das restantes crianças, pela rápida capacidade de resposta aos desafios e às situações problemáticas com que foram confrontadas.

O egocentrismo ainda estava bem patente na maioria das crianças, que ao não compreender o ponto de vista do outro, se centravam no seu “eu”. Por isso, as suas interações eram marcadas pela regularidade de pequenos conflitos. Este fator também influenciava no cumprimento de regras como colocar o dedo no ar e aguardar pela sua vez de intervir. Assim, a nível do desenvolvimento psicossocial, também eram crianças que apresentavam dificuldades de socialização, embora com alguns avanços.

No que concerne ao desenvolvimento motor, segundo Papalia et al (2001, p.403), nesta fase escolar, as crianças “tornam-se fortes, mais rápidas – se melhor coordenadas - e retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências”. Foi visível na turma este pressuposto, visto que no recreio não paravam de correr, saltar, dançar, sempre com muita energia. Quanto à motricidade fina, demonstravam ter a capacidade de preensão do lápis, embora em alguns casos não fosse a mais correta, mas apresentavam grandes dificuldades no recorte e na pinça digital.

Ao nível da linguagem, segundo Rigolet (2006b, p.147), “a qualidade do discurso suplanta a quantidade. Assim, a criança desta idade consegue falar com uma certa precisão linguística não atingida anteriormente”, relatando “factos com muitos pormenores”. Efetivamente, o grupo demonstrava que continuava a sua evolução na compreensão e interpretação da comunicação oral e escrita. É de salientar, contudo, que havia algumas crianças que devido a problemas fonológicos e de articulação de palavras, apresentavam algumas dificuldades a esse nível. O caso mais grave era do aluno de língua materna francesa.

Para Slobin (1980), as destrezas cognitivas desenvolvem-se mais eficazmente à medida que a criança adquire a linguagem, pois esta é uma grande ajuda na

estruturação e organização do pensamento. Esta premissa justifica a capacidade que os alunos tinham de se concentrar em vários aspetos matemáticos, pensando logicamente. Também, aqui, foi notória a diversidade, havendo grandes assimetrias, quer no que respeita aos conhecimentos prévios de cada aluno, quer na predisposição para a aprendizagem de novos conteúdos.

O conhecimento de todas estas características dos grupos demonstrou que, mesmo estando na mesma fase da vida - a infância -, cada um tinha uma identidade própria, principalmente devido à faixa etária em que se encontravam. Depois de elaborado este diagnóstico, o trabalho ao longo dos estágios assentou no desenvolvimento de todos os fatores aqui mencionados, de modo a responder pedagogicamente com qualidade. Neste sentido, todas estas especificidades dos grupos foram pontos a ter em conta nas atividades planeadas com vista a escutar e a respeitar as especificidades de cada grupo.

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

A capacidade de descrição e análise de factos específicos potencia o desenvolvimento de capacidades de investigação e reflexão que visam informar, transformar e formar todo o processo educativo (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). Por conseguinte, e em consonância com o que foi explanado anteriormente, o presente capítulo funde não só a investigação e a ação educativa, mas também as “vozes” (necessidades, interesses, angústias, opiniões,...) de todos os intervenientes da ação educativa, procurando conferir mais rigor aos processos transformativos vivenciados. Assim, o seu âmago será a prática educativa desenvolvida em cada contexto – EPE e 1.ºCEB - tendo em conta as experiências vividas e as reflexões que daí advieram e como estas contribuíram para o desenvolvimento holístico das crianças e de competências pessoais e profissionais da formanda.

Todas as estratégias e atividades desenvolvidas foram momentos de aprendizagem, nos quais ações, convicções e teorias dialogaram e se confrontaram com os contextos envolventes, num dinamismo constante que potenciou, principalmente, um sentir, um pensar e um fazer pedagógico mais fortalecido.

3.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: TRANSFORMANDO A SALA NUM “MUNDO” COM MUITAS OPORTUNIDADES

A intervenção na EPE orientou-se pelo ciclo de investigação-ação, que foi ganhando ênfase, e consequentemente evoluindo, à medida que se adquiria consciência da sua importância na qualidade do processo educativo e na construção do perfil de Educador de Infância (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Por conseguinte, assumindo os papéis de educadora de infância e investigadora, a formanda, ao mesmo tempo que assegurava a condução de

atividades, foi recolhendo dados, através de diferentes formas de observação, nomeadamente, a participante e a participada (Estrela, 1994) e através dos meios referidos no ponto 2.2.

Tendo como suporte essas observações, a tríade de formação, composta pela formanda, o par pedagógico e a senhora educadora de infância cooperante, após avaliação e reflexão, concluiu que a intenção educativa deveria incidir na construção e promoção de um ambiente educativo que estivesse em consonância, não só com os pressupostos socio construtivistas defendidos pela equipa e pela instituição (PE da instituição I, 2011-2015), mas também com a faixa etária do grupo, sem nunca esquecer as especificidades e interesses do mesmo (ME/DEB, 1997). Assim, sustendo-se nos pressupostos dos modelos curriculares analisados no capítulo I nos quais o ambiente educativo é uma componente transversal (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), após um período de adaptação crianças-estagiárias, decidiu-se modificar a organização da sala com a pretensão de criar um ambiente que oferecesse às crianças momentos aprazíveis e estimulantes, nos quais as mesmas fossem encorajadas a experienciar, a investigar e a problematizar (Post & Hohmann, 2007).

Nesta tomada de decisão teve-se em consideração que este reposicionamento das áreas de atividades poderia desenvolver nas crianças algum sentimento de desconforto (Goldschmied & Jackson, 2006), visto que quando são as crianças que fazem as suas escolhas, as mesmas gostam e confiam num ambiente que seja previsível, onde os materiais, brinquedos e equipamento com que brincaram no dia anterior estejam no mesmo lugar no dia seguinte (Post & Hohmann, 2007). Por esta razão, a tríade criou estratégias/atividades para que essas mudanças fossem acompanhadas pelas crianças, sendo espaços de múltiplas possibilidades, tempos de convivência e de solidariedade, ou seja, momentos únicos de aprendizagens. Desse modo, a transformação da sala foi pensada, concetualizada, experimentada, avaliada e reconcetualizada paulatinamente, para ser recriada de acordo com identidade do grupo (ME/DEB, 2007).

Em consonância com o exposto no ponto 2.2.2 relativo à caracterização da sala de atividades da EPE, verificou-se que o espaço físico do grupo em questão era igual a tantas outras salas de jardim-de-infância de norte a sul, do litoral ao interior de Portugal, como se de uma fotocópia se tratasse, isenta de qualquer preocupação pelo nível de desenvolvimento atingido pelo grupo e pela cultura

que o mesmo apresentava (Bruner, 2000). Uma sala estereotipada e padronizada que tinha como principal objetivo tomar conta das crianças, cuidando apenas da sua segurança e do seu bem-estar físico, ignorando a possibilidade da mesma ser uma estrutura fundamental e basilar de educação para uma vida futura com sucesso na aprendizagem, formando cidadãos responsáveis e autoconfiantes nas suas capacidades de autodeterminação (Rigolet, 2006a). Neste sentido, todo o processo foi desenvolvido de acordo com o pressuposto que, muito mais que um lugar para trabalhar e brincar, o jardim-de-infância deve ser um lugar para se viver e se formar integralmente (ME/DEB, 1997).

Desta forma, com a intencionalidade de proporcionar a construção articulada do saber (ME/DEB, 1997), as planificações e ações deste projeto evidenciavam uma sequência de aprendizagens, na qual os conteúdos e áreas abordadas estabeleciam uma relação entre si, criando um fio condutor entre todas as mutações físicas que eram realizadas, na medida em que cabe ao educador articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem (Idem).

Intimamente ligado a este pressuposto, este projeto envolveu trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção que, mesmo não tendo sido organizados pelo grupo de crianças, se centraram nesses atores, tendo como referenciais os seus interesses, necessidades e dificuldades e a finalidade de cada um se tornar mais autónomo e capaz de ser protagonista da sua própria aprendizagem (Piaget, 1973; Vygotsky, 1999), através de um contexto mais complexo e significativo. Por esta razão, os pequenos detalhes não foram ignorados pois é através deles que grandes projetos podem ser possíveis (São Jerônimo, s/d, citado por Goldschmied & Jackson, 2006). Neste contexto, procurou-se acabar com a sala pré-formatada, conferindo-lhe significado que, de acordo com Ausubel (1960), é parte integral e integradora de uma relação de ensino e de aprendizagem dinâmica, eficaz e bem-sucedida.

Uma das barreiras que se encontrou na dinamização deste projeto foi a escassa comunicação e negociação que existia entre tríade e o grupo de crianças, fruto de uma outra necessidade observada, também já mencionada no ponto 2.2.3: a maioria das interações realizadas na sala de atividades era pautada pelo pouco recurso à linguagem devido à faixa etária das crianças. Esta realidade veio reforçar ainda mais a necessidade de promover o espaço, na medida em que

uma coisa antes de ser nomeada deve ser conhecida e manipulada (Zabalza, 1992). Por esse motivo tentou-se criar um lugar rico em materiais e recursos diversos de forma a estimular a linguagem verbal.

Todavia, também no período inicial de observação verificou-se que quanto mais recursos e materiais eram disponibilizados ao grupo, mais caótica ficava a sala de atividades, não existindo qualquer sentido de arrumação e de cuidado dos mesmos. Desta análise sobressaiu a necessidade de criar estratégias que possibilitassem às crianças desenvolver “o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

Segundo os mesmos autores (2011, p.163), os “educadores que usam a abordagem *High-Scope* organizam os espaços para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente”. De acordo com essa fonte, para as crianças desenvolverem esse sentido necessitam de terem a possibilidade de “encontrarem e devolverem os materiais sempre que necessitam” (p.176) e, por este motivo, os materiais e objetos devem ser arrumados sempre nos mesmos locais e etiquetados com desenhos e imagens a servirem de rótulos. É neste sentido que nas OCEPE (ME/DEB, 1997, p.38) é referido que o “processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado”, sendo o conhecimento do espaço uma componente primordial no processo de desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo. Tendo em conta estas diretrizes e para promover o Ciclo “escolha-uso-arrumação” (Hohmann e Weikart, 2011), a equipa educativa planificou a atividade “Vamos arrumar os nossos brinquedos”.

Concomitantemente, de forma a promover a articulação de saberes, envolveu-se, no âmbito da Matemática, a discriminação entre categorias de objetos, pois segundo Post e Hohmann (2007, p.144,) as “crianças pequenas estão a começar a explorar e a compreender categorias – o modo como as coisas são idênticas ou diferentes”. Sendo este “o primeiro passo conducente ao conceito matemático de conjunto” (Goldschmied & Jackson, 2001, referidos por Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013, p.56) considerou-se fundamental que esta atividade fosse aplicada a este grupo de crianças.

De forma a concretizar esta atividade, atempadamente, fotografou-se cada grupo de brinquedos da área das construções (legos grandes, legos pequenos, bonecos de pano, bonecos de plástico, pista e carros). Depois de impressas, colaram-se essas fotografias em caixotes visto que “a colocação de uma etiqueta com um exemplar dos objectos, uma imagem ou uma fotografia ajuda as crianças a arrumarem os brinquedos no sítio certo” (Post & Hohmann, 2007, p.159) e também porque “as crianças gostam de colocar os materiais nas suas próprias caixas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.179)

Com a intencionalidade de observar atitudes e predispor as crianças para a aprendizagem, os brinquedos foram misturados e espalhados pelo chão da sala. Desta forma, de manhã, conforme iam chegando, cada criança espelhava uma certa estranheza e admiração perante tal desarrumação. Durante o acolhimento era notória a inquietação e a curiosidade em tentarem entender o motivo de tal situação. Perante isto, procurou-se refletir, verbalmente, com as crianças sobre o sucedido, através de questões orientadoras: “O que aconteceu à nossa sala?”, “Alguém sabe quem fez isto?”, “Pode-se deixar os brinquedos espalhados pela sala?”, “O que acontece se não os arrumarmos?”, “O que se deve fazer depois de brincar?”. Desta forma, tentou-se não só ativar os conhecimentos prévios como também desenvolver nas crianças uma consciência cívica relativamente à necessidade de manter o espaço circundante arrumado e organizado. Não obstante, a esta situação, esteve inerente o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as respostas obtidas foram exploradas de forma a promover um discurso cada vez mais complexo. Assim sendo, perante respostas simples como “Desarrumada”, “Sim”, “Não”, “Guardar”, a equipa educativa conseguiu com que algumas crianças construíssem pequenas frases como “A sala está desarrumada” e “Guardar os brinquedos todos”.

Após o diálogo, todos reconheceram a importância de manter o ambiente que os rodeia limpo e arrumado. A partir daí surgiu a necessidade de arrumar os brinquedos, que estavam espalhados, nos respetivos lugares. Perguntou-se ao grupo se queria ajudar a arrumar e obteve-se uma resposta afirmativa por parte de todos. No entanto, apenas quatro crianças foram escolhidas para realizarem essa tarefa, ou seja, apenas um terço das crianças presentes na sala. Perante o desagrado das restantes, foi-lhes proposto que escolhessem outra área para brincar, não dando oportunidade que as mesmas experienciassem o que anteriormente fora debatido.

Durante a realização da atividade proporcionou-se às quatro crianças a oportunidade de manipular, observar as características e organizar os brinquedos de acordo com a categoria correspondente. Inicialmente as crianças não demonstraram qualquer dificuldade em realizar a tarefa, visto que iniciaram o processo de arrumação e categorização pelos brinquedos representados nas fotografias. Após a arrumação, a tarefa exigiu uma maior atenção/concentração, uma vez que era preciso verificar as características dos brinquedos e aperceber-se das semelhanças destes com os representados nas fotografias, de forma a colocá-los no conjunto correspondente. Este processo foi moroso o que gerou alguma desmotivação e, conseqüentemente, tentativas de abandono e desistências. Perante tal situação, foi necessária uma intervenção mais ativa por parte da equipa educativa com o intuito de motivá-las, novamente, para a atividade, dialogando sobre as características dos objetos e auxiliando na tomada de decisões. Apesar disso, com o passar do tempo, a desmotivação retomava.

Finda esta atividade, a tríade refletiu acerca da mesma, concluindo que existiram alguns aspetos que deveriam ser considerados em ações futuras. Quando se optou por dividir o grupo por áreas teve-se em conta as especificidades do mesmo, ou seja, o facto de o grupo ser composto por crianças egocêntricas sem qualquer sentido de partilha e de cooperação e, por isso, este tipo de atividade em grande grupo “é geralmente inapropriada para crianças dessa idade, pois restringe e distorce suas brincadeiras e seu aprendizado” (Goldschmied & Jackson, 2001, p.39). Todavia, esta situação mostrou que a prática é um campo de imprevisibilidade, na medida em que o que se toma como certo teoricamente é muitas vezes alterado na ação, de acordo com realidade observada. Na verdade, concluiu-se que a atividade poderia ter sido mais proveitosa se a escolha das crianças fosse apoiada, após terem sido proporcionados materiais e experiências interessantes, tal como defende o modelo HighScope (Post e Hohmann, 2007). Se este pressuposto tivesse sido seguido, isto é, se a escolha das crianças fosse respeitada, deixando que as mesmas fizessem o que tinham planeado (arrumar os brinquedos), provavelmente esta atividade teria sido mais significativa. Efetivamente, a partir da análise desta experiência foi unânime o consenso de que com a participação de todas as crianças a arrumação teria demorado menos tempo e o pequeno grupo que ficou com a tarefa não se tinha saturado da atividade. Desta

forma, todas as crianças teriam uma participação ativa, atingindo o objetivo principal da atividade: predispô-las para a arrumação dos materiais e objetos da sala.

Assim, salienta-se a importância da análise crítica conjunta realizada após a atividade. A mesma demonstrou que através da troca de experiências e opiniões acerca do observado se consegue avaliar o desempenho docente e a aprendizagem das crianças, realçando as partes positivas e negativas das atividades de forma a melhorar ações futuras. Desta forma, comprovou-se o explanado no ponto 1.3 no que se refere à importância do trabalho colaborativo e da reflexão pós-ação.

Tendo como objetivos a organização e a promoção de todos os espaços da sala observou-se que a área da biblioteca apenas era utilizada em atividades programadas, nunca era escolhida pelas crianças para atividades espontâneas. Tendo em consideração a importância da leitura no desenvolvimento holístico da criança, a situação observada não poderia ser ignorada, sendo imprescindível proceder à planificação e realização de uma atividade que fosse ao encontro dos objetivos mencionados. Assim, refletiu-se acerca das estratégias que se poderiam utilizar para que as crianças demonstrassem vontade de, espontaneamente, experimentar a área da biblioteca.

Com base nessa realidade, que salienta a importância de experiências relacionadas com a leitura (manuseamento de livros, observação de figuras, audição e dramatização de histórias, conversas em pequenos grupos acerca de imagens ou simplesmente “sonhar acordado”) no sucesso escolar e no percurso de vida da criança (Sim-Sim, 2002), planificou-se uma atividade de organização da biblioteca.

Primeiramente fez-se um inventário dos livros existentes e consertaram-se os que estavam danificados. Verificou-se que os mesmos estavam adequados à faixa etária, no entanto eram um pouco limitativos, visto que a temática mais abordada era: os animais. Desta forma, a equipa educativa ampliou as temáticas, incorporando nesta área não só mais livros literários, como também não literários, como por exemplo revistas, uma caixa com imagens de objetos, ações e paisagens, uma vez que “para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros” (ME/DEB, 1997, p.70).

Partindo do defendido anteriormente no que se refere à importância da participação das crianças nas mudanças realizadas no espaço envolvente, foram as mesmas que incorporaram os novos materiais, através da catalogação dos mesmos e dos já existentes. Para tal, utilizaram papel autocolante, de várias cores, para fazerem a correspondência entre o tema, o livro e a estante.

A atividade iniciou-se, novamente, antes do acolhimento, uma vez que as crianças, quando chegaram à sala, observaram que os livros não estavam arrumados na estante, mas sim espalhados pela manta. Após o acolhimento, a formanda abordou a situação e perguntou se elas estavam dispostas a ajudar na arrumação e o grupo respondeu afirmativamente. Tendo em consideração o sucedido na atividade anterior, decidiu-se respeitar essa escolha permitindo que todos, embora individualmente, participassem na tarefa.

Optou-se pelo trabalho individual para que fosse possível avaliar quais as crianças que já tinham assimilado ou não as cores, para posteriormente adotar estratégias mais adequadas às especificidades de cada uma, ideia sustentada pela Circular n.º 17/2007. Assim, durante o período das atividades espontâneas, a formanda foi abordando as crianças, pedindo-lhes que a ajudassem na catalogação. Nenhuma se mostrou reticente e receberam o pedido de bom grado, interrompendo por momentos a sua atividade. Importa salientar, que procurou-se, sempre, observar o grau de envolvimento das crianças na referida atividade, antes de a interromper.

Na catalogação, foi pedido a cada criança que escolhesse um livro e o folheasse, ao mesmo tempo que a formanda procedia à leitura do mesmo. Após essa tarefa, cada uma era estimulada a recontar a história, de forma a desenvolver algumas competências inerentes ao raciocínio e à linguagem. Simultaneamente, suscitava-se a curiosidade e o interesse por explorar, descobrir e compreender ainda mais acerca dos conceitos abordados, para, posteriormente, descobrir o tema e, conseqüentemente, a categoria pretendida.

Seguidamente, a formanda apresentava as diversas categorias e indicava a cor correspondente a cada uma. Após a correspondência categoria/estante com a cor, era entregue um pedaço de papel autocolante e pedido que o colasse na lombada do livro e o colocasse na respetiva estante, fazendo corresponder a cor da estante à cor do pedaço de papel que tinha acabado de colar.

À exceção da D.E., do J., do M. e da I., as restantes crianças conseguiram identificar as cores; contudo não se percebeu se a D.E. não sabia as cores ou se

simplesmente estava a brincar. Quanto à I., quando lhe era solicitado que indicasse determinada cor, apontava corretamente, no entanto quando tinha de nomeá-las pronunciava uma cor diferente. O M. e o J. mostraram-se mais interessados na exploração de revistas que na catalogação, não sendo possível avaliar os seus conhecimentos acerca das cores. Por este motivo, tornou-se necessário observar e interagir com estas quatro crianças, nas atividades espontâneas de jogo para compreender se o conhecimento das cores já tinha sido assimilado. Efetivamente, segundo Forman e Fyfe (1998 referidos por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.64) se o educador utilizar o “terceiro ouvido” para escutar as crianças nas suas brincadeiras certamente consegue aferir se o conhecimento foi ou não adquirido.

Com esta atividade, observou-se, com satisfação, que quando um adulto estava na biblioteca, as crianças procuravam esse espaço para brincar, ouvir histórias e recontá-las a partir das imagens. Quanto à catalogação, as crianças gostaram de colar o papel autocolante na lombada do livro e de fazer a correspondência entre as cores da estante e o livro. Concluiu-se que a atividade proporcionou um momento de aprendizagem, no qual a linguagem verbal, a classificação e correspondência um-a-um foram estimuladas, bem como a motricidade fina e o ciclo “escolha-uso-arrumação”, sustentando o pressuposto, já referido, que “a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (ME/DEB, 1997, p.48) e que estes não devem ser vistos “como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ibidem). Na situação descrita, foram articuladas as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (ME/DEB, 1997).

Com o intuito de dar continuidade à promoção e motivação da leitura e tendo em conta que “a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou suplementiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (LBSE n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986, art.4.º), foram programadas atividades que fomentassem uma parceria entre jardim-de-infância e família, tendo ambas as instituições um papel ativo.

Uma das atividades denominava-se de “Histórias em movimento”, cujo objetivo era promover a troca de livros entre as crianças, para fomentar nas mesmas hábitos de leitura, fomentar a partilha e proporcionar momentos agradáveis entre pais e filhos, na medida em que, como refere Gomes (2007, p.5), “o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para

proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos”. Neste sentido, solicitou-se a cada criança que trouxesse o seu livro preferido para a escola para, posteriormente, trocar com os colegas. Após essa troca, a mesma tinha a possibilidade de o levar para casa, durante o fim-de-semana, permitindo que fosse realizada uma leitura em família.

Inicialmente, existiu uma forte resistência, por parte de algumas crianças, em emprestar o seu livro preferido, o que comprovou, mais uma vez, a necessidade de trabalhar nesse sentido, dada a necessidade, já referida no capítulo II, relativamente às características do grupo. Contudo, com o decorrer da atividade, denotou-se que a palavra “emprestar” começou a fazer parte do vocabulário destas crianças e a partir daí agiram com gosto e naturalidade relativamente a esta ação. Os pais receberam esta atividade com agrado, tecendo comentários em relação à importância da mesma, na medida em que com esta troca era possível proporcionar diversas experiências de leitura aos seus filhos, sem que para isso tivessem qualquer custo. Além disso, o facto de esta prática ter um prazo estipulado para leitura e entrega da obra, fomentou um hábito semanal de leitura em família, que provavelmente ficaria esquecido.

A outra atividade colaborativa consistia na construção de “livros vaivém” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) que ao circular regularmente, entre a família e o centro, permitiria comunicar à família, diariamente, atividades que fossem desenvolvidas em contexto educativo, colmatando o obstáculo com que a mesma se depara quando a criança desta faixa etária tem dificuldade em expressar o que aprendeu. Perante o desconhecimento do que se passa na sala de atividades, a família sente-se impossibilitada de ajudar ou consolidar a aprendizagem. Por exemplo, se na sala de atividades for abordada uma lengalenga, possivelmente, a tendência da criança será recitar incorretamente as palavras que não fazem parte do seu vocabulário, trocando por vocábulos conhecidos e/ou atribuindo-lhes outros significados. Se a lengalenga for facultada, a família poderá dar maior apoio, complementando o trabalho desenvolvido pela educadora. Todavia, esta proposta não foi realizada durante o estágio por ser apresentada no final do mês de abril (a meio do estágio e a “caminho” do final do ano letivo), levando a educadora cooperante a adiá-la para o ano seguinte. No entanto, sempre que possível, conscientes da

importância do mencionado, a díade enviava para casa um material de reforço relacionado com a atividade realizada.

Efetivamente, uma relação positiva entre os intervenientes da educação é fundamental para o crescimento de cada criança (ME/DEB, 1998). Desta forma, ao longo do período de estágio, proporcionou-se um ambiente de partilha de informações, experiências e entreajuda, não só entre instituição e família, mas também entre os profissionais da instituição.

A instituição defendia, tal como Perrenoud (2000), que um dos pressupostos essenciais para uma docência de qualidade é o “trabalho em equipa, no qual se partilham saberes, experiências pedagógicas e se implementam práticas verdadeiramente colaborativas, onde as representações comuns e a avaliação de problemas e situações complexas conduzirão à formalização de uma planificação curricular integrada” (PE da Instituição, 2012-2015). Com vista a fomentar um trabalho coletivo permitindo a cada estagiário “Perspetivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (DL n.º240/2001, de 30 de agosto de 2001), a instituição criou as “Manhãs Recreativas”.

Nessas manhãs, que tinham como alicerces o supramencionado, as estagiárias da Escola Superior de Educação do Porto e de uma outra escola de formação planificavam, em colaboração, um conjunto de ações que posteriormente eram dinamizadas para toda a comunidade educativa da EPE, com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem motivadores e desafiantes. Assim, cada manhã estava dividida em duas partes: uma mais expositiva, nas quais as estagiárias faziam uma breve dramatização, e outra mais prática, onde os alunos podiam experienciar e explorar os conteúdos abordados.

A primeira manhã recreativa foi estruturada tendo em conta a comemoração do Dia Mundial da Dança. Começou com um pequeno vídeo de apresentação alusivo ao dia, que continha diferentes formas de dançar, relacionadas, maioritariamente, com as diferentes culturas existentes no mundo. Este momento foi sucedido por uma composição musical com três estilos (hip-hop, música africana e música havaiana) que foi coreografada e dançada pelas estagiárias. Após essa breve atuação, as crianças foram convidadas a passar por três espaços que funcionaram como pequenos *workshopp*s, nos quais as

mesmas podiam aprender alguns passos dos três estilos anteriormente dançados pelas estagiárias.

Na segunda manhã, realizamos uma “Feira de Ciências”, na qual as crianças do pré-escolar, a partir de uma história, foram conduzidas numa viagem extragaláctica, durante a qual tiveram a possibilidade de observar fenómenos e experimentar materiais. As crianças da creche puderam manipular e explorar diversos materiais e as suas características, através dos sentidos.

A última e terceira manhã recreativa foi dinamizada no Dia Mundial da Criança e, por isso, o tema escolhido foi o Circo. Após assistirem a uma breve demonstração de algumas das artes circenses (equilibrismo, malabarismo, magia e palhaços), as crianças tiveram a oportunidade de decidir livremente qual a atividade seguinte que gostariam de realizar (jogos, demonstrações artísticas, pinturas faciais, entre outras).

Após a realização destas atividades, ao contrário do que se esperava, o balanço foi bastante positivo. Um dos aspetos mais favoráveis deste trabalho em equipa foi a substituição do “eu” pelo “nós”, na medida em que foi necessário escutar opiniões diferentes e refletir qual delas ia ao encontro dos objetivos comuns. Outro ponto a destacar, prende-se com a interação entre estudantes de duas instituições distintas, o que *à priori* parecia ser um grande obstáculo no final demonstrou-se uma mais-valia, pois possibilitou a perceção de que ambas as instituições seguem as mesmas linhas orientadoras no que se refere à Educação. Não menos importante, foi a possibilidade de interagir com outros grupos de faixas etárias diferentes, permitindo, posteriormente, que as estagiárias fossem reconhecidas por todas as crianças do jardim-de infância. Por último, salienta-se a planificação de estratégias para grupos tão grandes e distintos, demonstrando que a realização de projetos coletivos só é possível se existir um trabalho árduo de cooperação. Como ponto negativo, aponta-se a incompatibilidade de horários das estagiárias, que dificultou bastante esse trabalho em equipa, levando a que, muitas vezes, existissem más interpretações e falhas de informação.

Estas experiências demonstraram que “os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais” (Formosinho & Machado, 2009), resultando num crescimento pessoal e profissional, elogiado por toda a comunidade educativa da EPE, da instituição de estágio.

Tal como o projeto descrito, outros foram abraçados pela díade, contudo nunca descuraram o projeto com o grupo – transformar a sala num lugar de descoberta e de aprendizagem - o que comprovou, que é possível realizar um trabalho produtivo na sala e, simultaneamente, participar e dinamizar projetos ao nível de instituição e comunidade, no qual todos os intervenientes saem beneficiados.

Assim, dando continuidade ao projeto de sala, a área da casinha ficou no mesmo espaço. No entanto, construiu-se um teto com manga amarela e paredes com tiras de tecido, tornando o espaço mais semelhante ao de uma casa. Com a interiorização de regras de partilha, paulatinamente, colocou-se à disposição um conjunto de materiais e adereços próximos do dia-a-dia delas, como pacotes de leite, caixas de ovos, pacotes de manteiga, formas de bolos, *tupperwares*, aventais, bolsas, peças de vestuário, entre outros. Simultaneamente, como era intuito promover o brincar heurístico (Goldschmied & Jackson, 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), que consiste em disponibilizar uma grande quantidade de objetos diferentes para que as crianças possam descobrir coisas por si mesmos, foi colocado um saco, periodicamente, nesta área com objetos pertencentes a divisões de uma casa (rolos de cabelo, molas, vela, chaves, argolas de cortinas, etc). Estas transformações pretendiam desenvolver o campo lexical das crianças, proporcionar uma interação com o mundo que as rodeia e desenvolver a imaginação.

Alterou-se a área das construções para um lugar distante da área da casinha e com maior dimensão. Isto permitiu incluir numa das paredes um painel sensorial e cestos de materiais de desperdício, bem como outro saco de jogo heurístico com materiais de construção, pois pretendia-se desenvolver a curiosidade e o ímpeto exploratório fomentando “o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, [bem como] o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (Portugal, 2012, p.6). Deste modo, fundimos a área das construções com a área de garagem. Efetivamente, as crianças quando procuravam essa área era para brincar com carrinhos e pistas, ou “arranjar” esses brinquedos, por esse motivo colocou-se à disposição um novo móvel que continha duas rampas e uma superfície plana, que funcionava como pista, refúgio ou outra função que as crianças lhe dessem.

Também se ampliou a área da expressão plástica para que as crianças pudessem interagir com vários materiais, instrumentos e técnicas e, assim,

expressarem ideias e sentimentos, permitindo-lhes desenvolver o que Malaguzzi (citado por Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) designou de as “cem linguagens”. Desta forma, trocou-se a área dos jogos com a das artes, sendo, assim, possível usufruir da área de acolhimento que, no tempo das atividades espontâneas estava livre, para afixar, numa grande parte da parede, papel de cenário, no qual as crianças colavam, pintavam e desenhavam livremente.

Quanto à área da biblioteca, para além das transformações descritas anteriormente, construíram-se fantoches, adornou-se o espaço com almofadas coloridas e criou-se espaço na parede para afixar produções das crianças resultantes das atividades realizadas.

Relativamente ao espaço exterior, de forma a possibilitar uma osmose entre o espaço interior e o exterior, permitindo que as atividades se alargassem para o exterior, colocou-se uma manta, legos, brinquedos com rodas (triciclos e carrinhos de mão), bem como recipientes com areia e o saco de jogo heurístico com elementos naturais (pinhas, paus, folhas de eucalipto e outras plantas aromáticas, etc.).

No decorrer do projeto, não se observou qualquer desconforto ou sentimento de estranheza relativamente à transformação da sala. Foi visível a redução da confusão, visto que as crianças já não se dispersavam tanto, alargando o tempo de brincadeira em cada área e, por essa razão, concluiu-se que as mudanças tiveram um impacto bastante positivo, na medida em que criaram um “ambiente mais facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 31) e, por conseguinte potencializador de projetos. Desta forma, poder-se-á referir que os objetivos propostos foram alcançados na íntegra.

Analisando todo este período de trabalho e sobretudo de aprendizagem, importa salientar o trabalho e o acompanhamento da supervisora institucional e da educadora cooperante, pois foram os grandes pilares de todo este projeto, na medida em que deram abertura para novas experiências, aconselhando, refletindo e partilhando experiências que se mostraram primordiais para o crescimento pessoal e, principalmente profissional da formanda.

3.2 ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CRIANDO PONTES SIGNIFICATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

À semelhança do sucedido na EPE, a metodologia de investigação, apresentada no segundo capítulo, foi a grande orientadora da prática educativa no 1.º CEB. Através desse processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, tentou-se desenvolver uma intervenção coerente, não só com os referenciais teóricos e os normativos legais, explanados no primeiro capítulo, mas também com as especificidades do grupo e da instituição, descritas no ponto 2.2.

Neste contexto, tendo em consideração a metodologia escolhida, iniciou-se a prática no 1.º CEB através do processo observacional, que permitiu recolher diversas informações, sendo estas os alicerces para o planeamento das intervenções desenvolvidas. Durante esse período, toda a comunidade educativa mostrou bastante abertura, permitindo, desde cedo, que a diáde fosse integrada em todo o ambiente educativo, facilitando a primeira parte do seu processo investigativo.

Partindo das observações realizadas e explanadas no capítulo II, relativamente às dinâmicas da instituição e ao grupo de crianças, foram delineados e implementados planos de ação que visavam, principalmente, o desenvolvimento integral de todos os alunos (LBSE, n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986). Neste sentido, transversal a todas as planificações esteve a associada a ideologia da articulação entre as diferentes áreas curriculares, exposta no DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, que incentiva os profissionais de educação a abandonar a perspetiva fragmentária do saber, através da criação de pontes com significado entre as diversas áreas do conhecimento, simplificando o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva integrada, a diáde procurou partir, sempre, de um tema aglutinador relacionado ora com uma época comemorativa, ora com outra atividade vivenciada ou incluída num projeto, e que fosse ao encontro dos conteúdos programáticos e, principalmente, dos interesses e necessidades do grupo.

Um dos temas escolhidos foi o dia das bruxas. Durante essa semana, observou-se que os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a comemoração desse dia e, por isso, partiu-se desse interesse para planificar a

semana seguinte, um vez que, segundo Arends (2008, p.157), os professores devem relacionar as suas aulas com as vidas dos alunos, ou seja, devem encontrar coisas em que os mesmos “estejam interessados ou sobre as quais tenham curiosidade”. Partindo deste pressuposto, planificou-se a primeira aula supervisionada tendo por base uma obra literária - Chibos Sabichões de Olalla González -, na qual uma das personagens principais, o ogre, é um ser fantástico à semelhança dos seres representativos desse mítico dia.

Na escolha da obra, teve-se em conta não só a qualidade da mesma (linguagem e conteúdo) e a adequação ao público-alvo, mas também o conteúdo programático que a orientadora cooperante solicitou: consciência fonológica (que inclui a consciência silábica e a correspondência fonema-grafema, neste caso das consoantes já abordadas «p» e «t»). Esta opção prendeu-se com o facto da docente cooperante, tal como Cruz (2007, p.182), defender que “a consciência fonológica é a primeira etapa da aprendizagem da leitura e sem ela as aprendizagens de nível superior tornam-se praticamente impossíveis”. Por isso, considerou importante transmitir essa ideologia às formandas uma vez que, através da sua experiência profissional, concluiu que este aspeto é um pouco negligenciado na prática pedagógica diária do professor. Na verdade, também a formanda tem consciência dessa realidade, visto que a própria pela experiência como estudante e como leitora assídua, verificou que é dado pouco ênfase a este aspeto da linguagem, dificultando os processos de aquisição da leitura e da escrita. Neste sentido, defende que uma forma de colmatar essa lacuna é abordar este conteúdo o mais cedo possível, facilitando essas aprendizagens.

Conforme o planificado, a formanda promoveu uma pré-leitura, na qual se exploraram os elementos paratextuais (capa, contracapa, título, autor e ilustrador) para que as crianças pudessem ter uma visão imediata e global da história (Amor, 2008). Sem hesitar, os alunos referiram que o conteúdo da obra era sobre bodes e cabras. Para verificar a veracidade dessas afirmações, pediu-se ajuda para a leitura do livro, ao que os alunos responderam que não sabiam ler. A formanda referiu que a afirmação proferida não era verdadeira, uma vez que na semana anterior tinham ajudado a professora Ana (o par pedagógico) a ler o poema *Uma casa muito estranha*, de António Mota. Perguntou-se como tinham realizado essa leitura, ao que responderam “porque o poema tinha imagens”. Este episódio demonstrou que o ato de ler está, ainda, muito associado ao processo de descodificação de um código verbal: o alfabeto.

Com o intuito de derrubar essa ideia pré-concebida dos alunos, a formanda referiu que não se lê só palavras, lê-se, também, imagens e que, por vezes, “uma imagem vale mais que mil palavras”. Para exemplificar o que acabara de dizer, projetou-se a capa do livro e pediu-se ao G. que lê-se o título da obra. Importa salientar que inicialmente o título da obra estava tapado em virtude desse aluno já conhecer o código escrito. Ao confrontar as duas leituras, concluiu-se que ambas estavam relacionadas. Como os alunos perceberam de imediato que existia uma simbiose entre os textos (pictórico e verbal), ao longo da leitura da obra procurou-se ir mais além, tentando que texto visual não fosse visto como um complemento ou um acrescento do texto verbal, mas que os alunos pudessem retirar outros sentidos para além do explícito, uma vez que a formanda defende, tal como Baptista (2008, p.18), que é importante que as crianças percebam como se relacionam as informações pictóricas e escritas, e sobretudo que a observação das primeiras permite “gerar sentidos ainda para além daqueles que os textos nos proporcionam”.

Paralelamente à projeção das imagens e à leitura de algumas expressões da obra, foram projetadas outras imagens, com o intuito de relacionar o imaginário com o mundo real, bem como estabelecer uma ligação entre novos vocábulos e as imagens a eles associados, na medida em que, de acordo com Arends (2008, p.270) “as imagens e as ilustrações podem iluminar as ideias e os conceitos de uma forma que as palavras não conseguem, em especial no caso de crianças mais novas”. Como exemplo destacam-se as palavras e expressões “marrou” e “ervas frescas e viçosas”, que foram exemplificadas através de imagens. No parecer da formanda, um dos momentos mais interessantes dessa leitura foi a observação da representação de uma das páginas da obra, que continha o plano seguido pelas personagens e cuja leitura realizada pelos alunos traduzia-se como sendo um mapa de tesouro. Só após o término da leitura, a que os alunos concluíram o que a mesma representava na realidade, indo ao encontro do acima mencionado relativamente à importância da análise das ilustrações, na qual os pormenores não podem ser ignorados.

No momento pós-leitura (Amor, 2006), recorrendo a imagens das ilustrações do livro, a imagens reais e a palavras (adjetivos), foi realizada a caracterização das personagens. Durante esta atividade, a formanda apercebeu-se que existiram certas características/informações que não tinham sido retidas por alguns alunos aquando a leitura da obra. Deste modo, esta estratégia

permitiu que os mesmos se apropriassem dessas informações e assimilassem alguns conceitos, demonstrando, assim, que a utilização de estratégias diversificadas “são essenciais se os professores quiserem ser eficazes em ajudar todos os alunos a alcançar níveis elevados de desempenho” (Arends, 2008, p.447).

Dando seguimento ao planejado e tendo em consideração que a dramatização está “entre as muitas atividades educativas que podem desenvolver-se a partir do conto” (Gomes, 2008, p.2), dinamizou-se uma, recorrendo a uma situação da obra: o diálogo entre os chibos e o ogre. Este foi o momento da planificação em que a formanda se sentia mais apreensiva em desenvolver, tal como explanou no guião de pré-observação elaborado para a supervisora. Esta insegurança e incertezas rapidamente se esbateram, quando o S., com toda a sua vivacidade, incorporou o papel da sua personagem e deliciou todos com uma prestação excecional, sendo exemplo para o resto da turma, que ao ver tal prestação não hesitou em querer participar.

Em virtude do tempo limitado e da necessidade de lecionar os conteúdos programáticos planejados, foi impreterível finalizar esta atividade de dramatização. Todavia, a futura docente prometeu que iria dar continuidade à atividade no período da tarde, uma vez que a mesma foi entendida como uma forma divertida de aprender, reforçando a ideia que a sala de aula não precisa de ser um local apático e monótono, onde brincadeira e aprendizagem não se relacionam, tal como o defendido no capítulo I. Salienta-se que todos os alunos participaram com bastante empenho, de tal forma que na visualização dos vídeos teceram críticas às suas próprias prestações, bem como às dos colegas. De referir que essa análise teve como base a perspetiva construtivista e como objetivo o crescimento ao nível da postura, projeção de voz e desempenho da personagem. Para a tríade este momento foi de grande relevância, pois conseguiu aferir lacunas na linguagem oral de alguns alunos.

Seguidamente, solicitou-se ao grupo a atenção para um momento de aprendizagem que exigia mais concentração: trabalhar a consciência fonológica. De acordo com Sim-Sim (2009, p.39), “quando a criança é capaz de identificar e manipular os sons da língua descobre o princípio alfabético que é a base da decifração”. Partindo desta premissa, a mestranda começou por questionar os alunos sobre quais as sílabas presentes nos sons que os chibos faziam e apresentou cartões silábicos magnéticos correspondentes a essas sílabas,

formando as palavras no quadro, mostrando, desta forma, que as palavras são segmentadas em sílabas. Para tornar esta aprendizagem mais significativa (Ausubel, 1960 citado por Arends, 2008), planejou-se pedir aos alunos que realizassem a segmentação e contagem das sílabas com o nome próprio de cada um e que com as sílabas dos sons da história formassem palavras com significado. Contudo, no momento da intervenção, não se lembrou dessas estratégias e “saltou” esses exercícios, entregando um conjunto de cartões silábicos, para que, a pares, os alunos formassem palavras.

Esta atividade não correu como o planejado, uma vez que os alunos ficaram mais interessados em manipular o material do que a realizar a tarefa solicitada. Nesse momento, percebeu-se também que a formação das palavras exigia um grau de complexidade (reconhecimento dos grafemas, correspondência grafema- fonema e junção de sílabas) que a maior parte dos alunos ainda não possuía e o ter “saltado” dois exercícios que os ajudariam nessa tarefa não facilitou esse raciocínio. Tomou-se, desta forma, consciência que as crianças atingem “níveis de desenvolvimento a ritmos muito diferentes. Apressá-las só terá como resultado atrasar a sua progressão” (Brazelton & Greenspan, 2006, pp. 154 e 155).

Ao refletir sobre a ação com o meu par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora concluímos que talvez a formanda tivesse sido demasiado ambiciosa na realização da planificação, pois tudo o que remete ao saber-fazer demora mais tempo. No entanto, concordou-se que a leitura e a exploração da obra é algo que se deve continuar a fazer, na medida em que é essencial promover a aquisição e o desenvolvimento de outras literacias, nomeadamente a visual, uma vez que, o mundo contemporâneo exige cidadãos leitores e, principalmente, críticos de imagens que diariamente são imitadas pela televisão, publicidade, revistas, pelos jornais e livros.

Numa outra semana, para traçar o percurso prático, partiu-se de uma situação vivenciada pelos alunos, a visita ao estádio do Bessa, procurando relacionar as novas aprendizagens com essa experiência, com o intuito de as tornar mais significativas. Por isso, numa das aulas, projetou-se uma imagem do estádio e recorrendo a um autocarro magnético, em cartolina, simulou-se essa viagem, na qual dentro do autocarro iam os alunos (fotografias) da turma. Ao tornar esta experiência tão pessoal, conseguiu-se, desde logo, predispor os alunos para um diálogo sobre o conceito matemático que se pretendia abordar,

a subtração, na medida em que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessa (Maia, 2008). Mais uma vez, esta vivência mostrou, à formanda, o quão é importante, na sua prática futura usar dados reais de situações do quotidiano no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse diálogo, partiu-se das relações numéricas “mais-do-que” e “menos-do-que”, para tentar entender se estes conceitos já tinham sido trabalhados e devidamente assimilados, pois muitas vezes, tal como referem Walle e Watkins (1993, p.128 citados por Maia, 2008, p.79) a escola preocupa-se demasiado cedo com a adição e subtração, negligenciando as várias relações numéricas. Assim, consciente dessa realidade, a formanda, de uma forma lúdica (brincando com as fotografias magnéticas dos alunos, fazendo-os entrar e sair do autocarro), criou um espaço que facilitou a aprendizagem/consolidação destes conceitos. Após verificar que todos os alunos revelavam conhecimento acerca dessas relações, partiu para a etapa seguinte, que tinha como objetivo o exposto no Programa de Matemática (Damião et al, 2013, p.5), quando este refere que é fundamental que os alunos sejam “incentivados a expor as suas ideias, a comentar afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas”. Nesse contexto, foi lançado um desafio “Como se pode registar/escrever a seguinte expressão? Estavam oito meninos no autocarro. Saíram quatro. Ficaram quatro”. Coincidentemente, os três alunos que se ofereceram para a tarefa apresentaram e registaram três formas possíveis e distintas de representar a expressão. O D. utilizou a expressão simbólica, a M. a iconográfica (círculos) e a F. a pictográfica.

Este momento foi uma verdadeira aprendizagem para a formanda, uma vez que lhe mostrou que as crianças desta faixa etária são capazes de formular conjecturas e de expressar uma ideia, utilizando linguagem e vocabulário próprios da comunicação matemática. Conseguiu, também, aferir que quando se apresenta um desafio às crianças, para o tentarem resolver, as mesmas usam os saberes anteriores para chegar à resposta pretendida. Esta experiência profissional deu alento à formanda, na medida em que demonstrou que uma visão socio construtivista de educação é possível de ser realizada em ambientes tão limitativos como são a maioria dos contextos escolares portugueses, basta adotar uma atitude indagadora e deixar que as crianças sejam o centro da ação. Na verdade, o envolvimento demonstrado pelos alunos e pela mestranda, nesta

atividade, deu dinamismo à aula, transformando um momento que à partida poderia ser expositivo, numa aprendizagem ativa, corroborando o que Cardoso (2013) defende ser algumas das qualidades para ser bom professor: dinamismo, encorajamento à participação, espírito de diálogo e promoção da autonomia e da aprendizagem ativa.

No sentido de valorizar a construção autónoma do conhecimento e tendo em consideração o argumento que os temas em estudo devem ser “introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (Damião et al, 20013, p.6), colocou-se a música relativa à subtração, do cd digital pertencente ao manual de matemática do 1.º ano *O mundo da Carochinha*, e pediu-se aos alunos que pegassem nos seus lápis de cor e realizassem as subtrações presentes na música. A opção de envolver a Expressão Musical na concretização da atividade teve por base o referido por Cardoso (2013, p. 103): além “do seu papel na motivação, ela [a música] é também uma excelente forma de melhorar os níveis de concentração dos alunos, de os enriquecer, desde tenra idade”. Efetivamente, a canção ajudou a que os alunos adquirissem e assimilassem o termo da operação, na medida em que, em aulas futuras, quando essa operação era abordada e existia alguma dificuldade em proferir o termo “subtração”, recorria-se ao refrão como estratégia para se conseguir o pretendido, denotando-se satisfação por parte dos alunos no cantarolar da canção.

O mesmo não aconteceu com os restantes vocábulos associados a esta operação (aditivo, subtrativo e diferença) que, por não fazerem parte da canção nem do quotidiano dos alunos, foram de difícil apreensão, confirmando que uma das razões para que a Matemática seja difícil de aprender está no facto dela “ser uma língua estrangeira para muitos alunos que é aprendida somente na escola e não é falada em casa” (Usiskin, 1996, p.238 citado por Maia, 2008, p. 108). Por isso, tornou-se pertinente introduzir desde cedo estes termos para que, paulatinamente, os alunos se familiarizassem com os mesmos, dada a repetição constante, nas aulas, como reforço.

Para consolidar e enriquecer a aprendizagem deste conteúdo, a subtração, foi entregue um colar de contas a cada aluno para que, à medida que o explorassem, pudessem ir cimentando esse conceito. Ao refletir, em conjunto com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora, sobre este momento tentou-se responder a duas questões: “ A formanda conseguiu que os alunos

fizessem o que se pretendia com essa tarefa?” e “O envolvimento dos alunos durante a atividade foi elevado ou baixo?”. No que diz respeito à primeira pergunta, pensa-se que o objetivo foi alcançado, visto que grande parte da exploração foi orientada pela formanda, através de desafios e questionamento, tal como o planeado.

Relativamente à segunda questão, importa referir que os alunos estavam tão envolvidos que, quando se recolheram os colares, mostraram um pouco de desalento. Tal atitude foi necessária devido à gestão do tempo, contudo salienta-se que a formanda só o fez porque tomou consciência que o conceito tinha sido devidamente assimilado. Mesmo tendo conseguido cumprir com o planificado, mais uma vez, a formanda compreendeu que o tempo é o recurso mais importante que o professor tem de orientar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos (Arends, 2008).

Ao longo das duas aulas descritas e em outras lecionadas, atendendo ao já mencionado no primeiro capítulo, em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e considerando que a integração das mesmas nas práticas pedagógicas tem efeitos positivos nos alunos (Flores, Peres & Escola, 2012), a mestranda incluiu na sua ação recursos tecnológicos, não só como apoio à prática pedagógica, mas também como elemento estimulador, aperfeiçoando o próprio processo de ensino e de aprendizagem (Flores, Escola & Peres, 2009). Na verdade, os *powerpoints*, as aulas digitais, os áudios e vídeos melhoraram a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização e a criatividade, além de facilitarem um maior envolvimento ao nível da escrita, do cálculo mental e da capacidade de trabalho. Tal realidade foi mais evidente na última semana de estágio, em que se utilizou ferramentas tecnológicas mais inovadoras.

Com a intencionalidade de dinamizar o projeto de intervenção *Há vida na biblioteca*, elaborado pelas díades que se encontravam a estagiar na instituição e cujos objetivos gerais eram promover a biblioteca da instituição e, consequentemente criar hábitos de leitura, abordou-se uma obra do escritor do mês, António Mota, denominada *Uma tarde no circo*, que para além de ir ao encontro do referido, era congruente com o tema aglutinador da semana: O circo. Todavia, mesmo que esta obra esteja destinada à faixa etária dos alunos, no entender da formanda, seria bastante desmotivante se a mesma fosse lida de

uma forma integral, apenas, por uma só voz. Como o propósito era motivar para a audição e a leitura de histórias, recorreu-se a duas aplicações tecnológicas: o *Audacity* e o *MovieMaker*. Com o produto final, conseguiu-se captar a atenção dos alunos para a audição da história e motivá-los para as tarefas seguintes. Esta conclusão adveio da análise do ambiente calmo, aquando a audição da história, e da correção da ficha de interpretação, na qual todos os alunos responderam corretamente às questões. Acresce, ainda, que, durante o resto da semana, os alunos verbalizavam uma das partes da narrativa “Amanhã, amanhã há circo!” com a mesma entoação dada pela pessoa que foi convidada a “dar voz” à personagem.

Todos estes *feedbacks* motivaram a construção de um maior número de materiais recorrendo a aplicações tecnológicas, para fomentar aprendizagens significativas e prazerosas. Gravou-se um vídeo, no qual a palhaça Picolé (a formanda) ensinava uma lengalenga e tentava estimular os alunos para a memorização da mesma. Esta forma de transmissão (que se tentou que fosse coerente com o habitual, passagem de lengalengas via oral de geração em geração, não relacionando-a com nenhuma obra) foi tão significativo para os alunos, visto que, no dia seguinte, a maior parte já a sabia de cor e alguns pais referiram que os seus filhos lhes tinham ensinado essa mesma lengalenga.

Outra aplicação promotora de aprendizagem foi a utilização de um *Polisphone*, que permitiu articular a Expressão Musical com a área do Estudo do Meio, demonstrando que as tecnologias também nos ajudam a construir pontes inter e transdisciplinares, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais coeso. Foi a partir desta aplicação que se desafiou a turma a descobrir, perante um leque de opções/sons, qual o correspondente ao do copofone, tocado pelos palhaços da história anteriormente abordada. Após este exercício de audição e concentração, recorreu-se ao *Youtube*, para colocar um vídeo com um músico a tocar esse instrumento. Em seguimento dessa visualização e com o objetivo de iniciar a atividade experimental sobre a conservação de quantidade de um líquido, apresentaram-se seis copos diferentes com água e, após a observação dos mesmos, colocou-se um conjunto de questões com o intuito de descobrir qual dos copos tinha mais água.

Seguidamente, distribuiu-se uma folha de registo, a cada aluno, para que os mesmos pudessem, individualmente, expressar a sua opinião, pintando os copos e indicando, por ordem decrescente, a quantidade de água. Com a

realização da experiência, os alunos verificaram que os copos tinham a mesma quantidade de água, o que contrariou a ideia defendida pela maior parte dos discentes, que associavam o copo maior ao maior volume. Concluíram, também que a água não tem forma própria e adapta-se ao recipiente onde a colocamos. Em relação à conservação da quantidade, verificou-se que o seu volume não se altera quando se passa de um recipiente para outro. Todas estas informações foram assinaladas, através de escolha múltipla, na folha de registo distribuída no início desta experiência, sendo a mesma, posteriormente, colada no caderno diário.

Importa salientar que este conteúdo programático de Estudo do Meio estava previsto ser lecionado, apenas, no terceiro período. No entanto, dada a pertinência do mesmo, no seguimento do tema da semana, e tendo por base o pressuposto apresentado no capítulo I, no que se refere à gestão curricular no 1.º CEB, a formanda, em reflexão com a professora cooperante, considerou ser o momento ideal para abordar o conteúdo de forma contextualizada e articulada. Efetivamente, o modo como os discentes conduziram a atividade, de forma motivadora e em constante interação, demonstrou que quando existe um fio condutor entre as aprendizagens, as mesmas tornam-se mais significativas e são facilmente assimiladas, mesmo quando é exigido um maior grau de abstração.

Por outro lado, esta experiência permitiu desenvolver o espírito crítico, na medida em que criou um espaço de diálogo no qual cada aluno teve a oportunidade de expressar a sua opinião, argumentá-la e, ao mesmo tempo, saber ouvir outras, respeitando-as e analisando a veracidade das mesmas. Estes momentos são importantes, uma vez que o objetivo da escola não deve cingir-se à apreensão de conhecimentos, mas também formar cidadãos com pensamento crítico face às realidades sociais. Deste modo, uma “aprendizagem produtiva dos alunos em Ciências é essencial na formação de cidadãos mais cultos, capazes de tomar decisões pertinentes do ponto de vista científico e tecnológico.” (Lopes et al., 2009, p. 2).

No dia seguinte, e tentando dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas, utilizou-se, mais uma vez, uma aplicação tecnológica, a *Funny.photo*, para, de uma forma apelativa e articulada, abordar um conteúdo, desta vez pertencente à área do Português. Essa aula iniciou com a receção de uma carta, cujo remetente era a palhaça Picolé, que informava da sua ida a

Londres e que tinha saído na capa de uma revista com o seu melhor amigo. Foi através dessa capa, comparando as características físicas da palhaça Picolé e do seu melhor amigo, o palhaço Patati, que se abordou o conteúdo programático referente aos antónimos. O mesmo foi logo assimilado, devido à forma contextualizada e motivadora com que foi introduzido, mas também porque partiu de algo concreto, uma imagem, que ajudou a comparar as duas personagens representadas e a aferir as diferenças existentes, chegando, assim, à noção de antónimo.

Para consolidar esta aprendizagem, foi entregue uma ficha de registo a cada aluno, com exercícios de aplicação. Atendendo à necessidade de ter em consideração as diferenças existentes dentro da sala de aula (Tomlinson & Allan, 2002), elaborou-se outra tarefa para o aluno de língua materna estrangeira. A partir de uma ficha na qual estavam presentes figuras contrárias duas a duas, o aluno ouvia o adjetivo, primeiro em francês e depois em português, e repetia-o em voz alta. Para este exercício foi utilizado o Google Tradutor, a partir do qual o par pedagógico da formanda escrevia as palavras correspondentes às imagens da ficha.

A necessidade de realizar atividades diferenciadas surgiu após um período de observação e de contacto com o grupo, sobretudo com cada criança, no qual foram analisadas as suas necessidades e individualidades. O caso que suscitou maior atenção foi o do aluno referido no parágrafo anterior, que com o passar do tempo, mostrou dificuldades em assimilar a aprendizagem de novos grafemas e de vocábulos, em consequência da dificuldade em identificar os sons da língua portuguesa, gerando desmotivação para aprender. Assim, após uma narrativa colaborativa, entre par pedagógico e senhora professora cooperante, optou-se por incidir em exercícios fonológicos, morfológicos e lexicais, tentando, desta forma, praticar um ensino diferenciado. Este procedimento surtiu resultados positivos, na medida em que foi possível observar, quer na atividade acima descrita, quer em atividades posteriores, um envolvimento entusiástico por parte do aluno, que repetia constantemente, nos dois idiomas, os vocábulos apreendidos, utilizando-os corretamente em diferentes contextos.

Como nessa semana o tema aglutinador partiu do projeto de intervenção com a intencionalidade de o promover, a semana terminou com uma atividade de dinamização da biblioteca. Desta forma, foi apresentado o autor do mês, António Mota, dando a conhecer a vida e as obras do mesmo, incentivando os

alunos a irem à biblioteca da escola requisitar um dos seus livros. Com o intuito de tornar esta tarefa mais lúdica e participativa, cada aluno tinha de rebentar um balão (motivo alusivo ao circo), de entre vários, colocados numa parede da sala. Dentro de cada um encontrava-se um papel com o código correspondente à localização de uma das obras do autor. Após essa descoberta, a criança tinha que preencher a ficha de requisição. Enquanto decorria esta tarefa, individual, os restantes alunos ocupavam-se com a elaboração de um marcador de livros. Estas atividades em simultâneo, permitiram o vivenciar de cada uma de forma mais plena e produtiva, que não teria sido possível se tivessem de esperar pela sua vez de requisitar o livro. Tal demonstrou que quando o professor planifica deve ter em conta os tempos inativos que possam surgir, pois além de gerarem barulho, confusão e insucesso da atividade, provocam desmotivação para a realização da mesma (Cardoso, 2013, Arends, 2008).

Com a intencionalidade de cumprir outro dos objetivos do projeto e realizar um *continuum* entre os contextos mais imediatos do grupo, favorecendo a articulação família/escola (Guimarães 2007), foi permitido que cada aluno levasse para casa a obra requisitada, podendo a mesma ser partilhada com os pais e/ou familiares, uma vez que se defende (cf. ponto 1.3, do capítulo I) ser fundamental que a Escola promova estratégias que ajude a estabelecer uma ponte resistente entre os dois contextos mais próximos dos alunos. Esta premissa é espelhada na LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, secção II, artigo 7.º, alínea m) quando na mesma é referido que um dos objetivos do Ensino Básico é “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”.

Neste sentido, o contexto de estágio promovia uma colaboração estreita entre a escola e a família, de tal modo que dois dos seus princípios orientadores refletiam esta visão: “Incentivamos um relacionamento de proximidade sustentado na confiança e respeito com os pais e encarregados de educação, assente na comunicação atempada e eficaz” e “Pretendemos enquadrar os pais na realidade do dia-a-dia dos seus filhos, incluindo-os no processo educativo, criando uma áurea protetora á volta da relação Pais/Alunos/Colégio, ajustada e eficiente”. (Princípios orientadores presentes na página web da instituição).

Certa de que esta é uma vantajosa parceria, pois, como foi possível observar, cria à volta da comunidade educativa um clima de segurança e confiança, a díade quis fortalecer, ainda mais, esta relação. Para tal construiu, todos os

meses, uma *newsletter*, que, à semelhança do *Weduc*, deu a conhecer os conteúdos programáticos e as estratégias utilizadas, nesse mês, no processo de ensino e aprendizagem. A grande diferença eram os registos fotográficos que a mesma contempla, dando a este documento um cunho pessoal. O *feedback* dos alunos e dos pais foram bastante positivos e elucidativos, na medida em que demonstraram que qualquer instrumento, que permite a pais e filhos vivenciarem momentos de partilha e de cumplicidade, é uma “lufada de ar fresco” numa vida cada vez mais sufocante e apressada. Um *email* enviado para a senhora professora cooperante mostra bem essa realidade. Esta vivência mostrou que os pais, acima de tudo, esperam que o professor seja alguém que inspire confiança e segurança, de tal forma que lhes transmitam a energia e a paz que estes precisam para continuar com o estilo de vida que a sociedade atual impele, tendo a certeza que o seu filho está no lugar certo, com a pessoa certa.

Finda esta descrição e reflexão, é relevante mencionar que tal como é referido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a prática de ensino supervisionado é um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem e, para a mestrandia, enquanto profissional de educação em formação, a reflexão que daí adveio desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, na medida em que percecionou que “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Assim, ao olhar para trás, existem momentos que a mestrandia voltaria a fazer, outros que mudaria e outros que melhoraria. Contudo, ficou a firme certeza que cada momento proporcionou crescimento pessoal e profissional e demonstrou que “a docência é uma actividade de serviço, [na qual] o professor é, para além de especialista numa área do saber, um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano” (Formosinho, in Loureiro, 2001, p.8).

METARREFLEXÃO

No processo cíclico de investigação-ação, realizado ao longo deste período de formação, a reflexão teve um papel fulcral na construção de um saber profissional consistente, na medida em que permitiu desenvolver competências indagadoras, críticas e investigativas, tão relevantes no desenvolvimento de um perfil docente congruente com o paradigma defendido. Através da reflexão, tomou-se consciência que refletir não se trata, apenas, de voltar atrás no tempo para rever o que aconteceu e discutir alternativas de ação que se acredita, agora, serem as melhores e as mais adequadas. Mais do que isso, é a partir das questões formuladas no presente que se aprende o verdadeiro significado da educação e é a pertinência desses questionamentos que devem inspirar e nortear o trabalho de ensino e a prática. Assim, esta metarreflexão é o momento ideal para apresentar as aprendizagens realizadas, as convicções que daí advieram e as dúvidas que ainda persistem.

Ninguém tem dúvida que um dos desafios que a escola enfrenta atualmente é o facto de a sociedade ter-se modificado mais depressa do que ela. Segundo Justino (2010, p.115) as comunidades transformaram-se “social e culturalmente, modificaram-se as estruturas familiares, alteraram-se os estilos e ritmos de vida, as práticas de socialização tendem a orientar-se por novos valores, quantas vezes contraditórios entre si”. Perante esta realidade, percebe-se que um sistema rígido, burocrático, centralizado e homogeneizado já não faz sentido (se é que alguma vez fez). Assim, como o homem e a sociedade mudam, evoluem, também a metodologia com a qual o indivíduo é educado deve ser flexível, mutável, adaptável às características específicas do mesmo e do meio em que ele está inserido. Como Einstein (citado por Vieira, 2010, p.30) afirmou:

As exigências da vida são demasiadamente variadas para que seja viável esse ensino específico e directivo. Parece-me (...) condenável tratar o indivíduo como uma ferramenta morta. A escola deve ter como objetivo que os seus alunos saiam dela com uma personalidade harmoniosamente formada, e não como meros especialistas.

Defende-se, assim um paradigma socio construtivismo, pois acredita-se que já não existe outra forma de ver a Educação, na qual a criança assume um papel

determinante em todo o seu processo educativo, uma Educação que proporciona a produção de saberes e aprendizagens significativas e diversificadas, onde a relação pedagógica é fundamentada em princípios de ordem ética e nos valores emergentes, visando as necessidades específicas de cada sujeito, num paradigma recetivo à mudança, à crítica e atento à evolução social. Perante esta complexa realidade, urge a necessidade de qualquer profissional de Educação ser capaz de, através da investigação e reflexão, construir um conhecimento empírico forte, coerente com as ideologias aqui defendidas, para que num futuro próximo não seja contaminado com ideias redutoras, facilitadores e inibidoras. Este período de prática profissional ajudou bastante nesse sentido, na medida em que permitiu não só descobrir o que se quer ser, mas acima de tudo, aquilo que não se quer ser.

Com um único objetivo em mente: conseguir “seduzir” todos os alunos, uma vez que “educar não é mais do que a arte de seduzir” (Cardoso, 2013, p.21), tentou-se, durante a ação, seguir uma metodologia baseada em alguns princípios. Afetividade, porque as crianças necessitam de se sentirem seguras e de atenção para poderem avançar no seu desenvolvimento. Diversidade, pois cada criança é um ser único e precisa de respeito pelas suas potencialidades e limitações para poderem desenvolver uma personalidade de forma equilibrada e seguros de si. Atividade, visto que devem ser as crianças as protagonistas do seu desenvolvimento e aprendizagem para que possam levar a cabo iniciativas próprias e aprender com os próprios erros. Globalidade, porque para as crianças o mundo só faz sentido quando é visto como um todo. Socialização, visto que as crianças são os adultos de amanhã e, como tal, necessitam de apreender as regras básicas da vida em sociedade (cooperação, respeito, partilha,...).

Simultaneamente, procurou-se que as novas aprendizagens fossem construídas, através da transformação e ampliação dos conhecimentos já adquiridos e, por isso partiu-se sempre do que as crianças já sabiam, dos seus interesses e das suas motivações. Como estratégias principais foram utilizadas a apresentação dos novos conhecimentos de forma funcional, tendo como pano de fundo o concreto, e a reflexão verbal com o intuito de aferir quais as aprendizagens realizadas e qual o próximo caminho a seguir. A fomentação destas interações professor-aluno e aluno-aluno, caracterizadas pelo diálogo, ajudou, também, a criar um clima de liberdade de expressão, autodisciplina e confiança, transformando o processo de ensino e de aprendizagem num espaço

de troca, respeito mútuo, cooperação e partilha. Pensa-se, assim, que, ao adotar metodologias alicerçadas nos princípios acima mencionados, conseguiu-se criar um ambiente educativo mais propício a aprendizagens significativas e, concomitantemente, entender que um professor deve assumir vários papéis, não só de cuidador, mas também de organizador, facilitador e orientador.

Toda esta experiência fez compreender que ao organizar e gerir o processo educativo de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o saber, o saber-fazer e, principalmente, o saber-ser, permite que cada indivíduo desenvolva conhecimentos e competências para fazer frente às exigências do mundo e da sociedade atual. Por isso, o docente deve servir-se dos saberes para desenvolver a razão, o respeito pelos factos e pela opinião dos outros e dar tempo e espaço para que haja um trabalho mais intenso e constante sobre os valores e os conhecimentos que sustentam a democracia.

Para gerar esses valores nas crianças, o docente deve na sua prática profissional ser exemplo, começando por fomentar um clima de colaboração e interajuda na comunidade educativa. Num ambiente de equidade, procurou-se criar, em ambas as valências, um espaço de consciencialização e questionamento entre diferentes vozes, com o objetivo de expor as experiências vivenciadas, as dúvidas que surgiam e sobretudo descobrir os significados que outros atores atribuíam às mesmas situações. De facto, foram essas sistemáticas partilhas e reflexões que ajudaram a desmoronar crenças erróneas, a consciencializar conhecimento tácito, a assimilar e a acomodar novas conceções e, dessa forma, a reformular não só o pensamento, mas também as práticas.

Ainda nesta linha de colaboração, emerge outra, tão ou mais importante para o professor, a relação com as famílias. Realidade que a formanda já sabia ser outro dos pilares para o bom equilíbrio das personalidades das crianças, pois como mãe sente muitas vezes essa falta de articulação, a falta de um *continuum* entre o contexto escolar e o familiar. Com esta experiência viu o lado profissional e a relevância que esta articulação tem num trabalho mais coeso, mais consistente e mais produtivo. Por este motivo, considera de grande importância uma atitude próxima e dialogante do professor com as famílias, pois uma boa colaboração e um bom acordo mútuo favorecem o crescimento holístico das crianças, principalmente nos momentos de transição de valências, nos quais ambos os contextos se encontravam. Foi gratificante colher os frutos da elaboração das *newsletters*. Um simples documento contribuiu para estreitar

laços entre a escola e a família, neste caso entre as estagiárias e os pais, criando uma sensação de dever cumprido.

Finda esta etapa, acredita-se que as aprendizagens realizadas neste momento de prática pedagógica está na base de uma Educação de qualidade. Serão estas aprendizagens que servirão de guia nesta nova caminhada de ser docente, na medida em que “ensinar é muito mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteça aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.35), isto é, é uma procura constante de uma arte sedutora que consiga estimular, motivar, encorajar a aventurar-se a ir mais além, a olhar mais alto, a ser uma cabeça acima, a ser pipoca e não milho. Nesta perspetiva, o presente trabalho procurou apresentar todo um discurso ideológico, que, na sincera opinião da formanda e aproveitando as palavras de Kolakowski (citado por Alves, 2003, p.10),

É uma opção por uma visão de mundo que oferece possibilidades para uma reorganização vagarosa e difícil daqueles elementos que, em nossa acção, são os mais difíceis de serem organizados: bondade sem que isto signifique tolerar tudo, coragem sem fanatismos, inteligência sem apatia e esperança sem cegueira.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. e. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1.º ciclo nas universidades. *Infância e Educação*, 4, pp. 5-17.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão Crítica sobre o pensamento de Donald Shon e os programas de formação de professores*. Cadernos CIDINE.
- Alonso, L. (s.d.). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular do projecto "PROCUR". *Revista GEDEI*, 5, pp. 62-88.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto : Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.º ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Baptista, A. (2008). Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 1 de novembro de 2015, de <http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. L., Pereira, A. I., & Goes, A. R. (2007). *Educar com Sucesso - Manual para Técnicos e Pais*. Lisboa: epis.
- Basílio, A., & Nogal, J. (2007). *O Novo Estatuto da Carreira Docente. Respostas para uma profissão em mudança*. Porto: Edições ASA.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2006). *A Criança e o seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2009). *A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura e educação*. Lisboa: Edições 70.

- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. Em A. e. Cadima, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caraça, J. (2001). *O que é a Ciência*. Coimbra: Quimera.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carvalho, A. (2006). Professores na era da globalização: desafios e contingências. Em M. e. Jesus, *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Clausse, A. (2001). *Pedagogia Racionalista* (2.º ed.). Porto: Biblioteca Educação.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação* (Vol. II). Porto Alegre: Artmed.
- Coménio. (1627-1657). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação caloust Gulbenkian.
- Cortesão, L. (2011). *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. Porto Alegre: Cortez.
- Costa, J. A. (1996). *Gestão Curricular - participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola* (4.º ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhamtes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.
- Damião, H., & Festas, I. (. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Pural Editores.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Editora Vozes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. Em J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. (. Gonçalves, *Atas do III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de Inovação Mediados pelas TIC* (pp. 91-97). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

- Folque. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento moderno da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Guerra.
- Gal, R. (2000). *História da Educação*. Vega/Universidade.
- Gardner, H. (2009). *Para cada pessoa, um tipo de educação*. Fronteiras do Pensamento. Obtido em 21 de dezembro de 2015, de <http://www.frenteira.com/videos/para-cada-pessoa-um-tipo-de-educacao>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, A. (2008). *Aprender, sonhar, crescer com os contos. Malasartes - Encontro sobre a Literatura e a Ilustração para a Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. F. (2002). *A reflexão como estratégia de reflexão contínua de educadores de infância num contexto de Investigação-Acção*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Porto: Casa da Leitura.
- Grabauska, C. J., & Bastos, F. P. (1998). Investigação-acção: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, I, n.º 2, pp. 1-12. Obtido em 7 de fevereiro de 2016, de <http://www2.uca.es/REURESIS/heuresis98/V1n2-2.pdf>
- Grilo, E. (1999). *Intervenções 4 - Uma prioridade assumida e consolidada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Hermann, W., & Bono, V. (2005). *Mapas mentais: enriquecendo Inteligências: captação, seleção, organização, síntese, criação e gerenciamento de informação* (2.º ed.). Campinas: Art Color.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O Brincar e as suas Teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador de projetos curriculares*. Obtido em 7 de junho de 2016, de [Http://www.fpce.up.pt/cotextualizar/pdf/artigo-Leite_pg88a93.pdf](http://www.fpce.up.pt/cotextualizar/pdf/artigo-Leite_pg88a93.pdf)
- Lemos, J., & Figueira, J. (2002). *Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. O. (1999). *Por quê Piaget? A educação pela inteligência*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lopes, J. e. (2009). *Apresentação de ferramentas de ajuda à mediação dos professores de ciências físicas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Lisboa: Edições ASA.
- Machado, G., & Gonçalves, M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Moreira, A. M. (agosto/dezembro de 2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, pp. 11-19.

- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A Investigação-acção como estratégia da formação inicial de professores reflexivos. Em I. (. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora, Colecção CIDInE.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Nóvoa, A. (2003). Novas disposições de professores: A escola como lugar de formação. *Conferência proferida no II congresso de Educação do Marista de Salvador*. Baía, Brasil.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em G. - G. (Org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Curriculo: teori e praxis*. . Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento Humano* (10.º ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Brasil: Artmed.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Pitamic, M. (2010). *Vamos brincar*. Lisboa: Arte plural edições. Círculo Leitores.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CICInE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Aveiro: Universidades de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Rigolet, S. A. (2006a). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006b). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (. (2005). *Os "Portefolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimentos e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. J., Cerisara, A. B., & (orgs). (2004). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Savater, F. (1997). *O valor da Educar*. Lisboa : D. Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sharma, R. (2004). *O Santo, o Surfista e a Executiva*. Cascais: Pergaminho.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Em A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- SIm-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração* . Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slobin, D. (1980). *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional/EDUSP.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, & I. e. Solé, *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.

- Spodek, B., & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. Em B. (. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1998). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (s/d). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: Biblioteca da Educação.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (1959). Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Obtido de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Obtido de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, M. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vygotsky, L. (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. Em M. Cole, V. John-Steiner, & E. (. Soubberman, *A formação social da mente* (pp. 103-119). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (maio/agosto de 1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, pp. 95-123.

DOCUMENTOS LEGAIS

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

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

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série nº237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República — I Série nº 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A nº. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série A nº 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, nº 38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário Da República — I Série nº126, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República — I Série nº129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.

DOCUMENTOS ORIENTADORES

ME/D.E.B, (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.

PE (2012/2015) Projeto Educativo do contexto de Educação Pré-Escolar

PE (2014/2016) Projeto Educativo do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

NA

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

outubro

2016