

**ESE** | POLITÉCNICO  
DO PORTO

Lígia Gonçalves Nogueira

## **Relatório de Estágio**

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

outubro 20**16**

Lígia Gonçalves Nogueira

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Marques de Sá*

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

*Aos meus pais, Etevína e Humberto, que me ensinaram a ver a vida como um copo meio cheio, que vale sempre a pena procurar encher um pouco mais...*

*Aos meus filhos, Vasco e Sara: que eu saiba ser uma mãe que vos inspire a encarar a vida com olhar apaixonado, mangas arregaçadas e espírito aventureiro!*



## **AGRADECIMENTOS**

Às Supervisoras Institucionais Doutora Deolinda Ribeiro e Doutora Susana Sá, pela disponibilidade e apoio. Por ajudarem a conferir significado às experiências vividas na prática pedagógica. Pelo olhar sobre a Educação que, pela sua abrangência e acutilância, permitiu a triangulação entre as dimensões teórica, prática e ética, promovendo a construção, mais do que da minha profissionalidade docente, da minha personalidade docente.

À Educadora Joana, pelo acolhimento, partilha e disponibilidade.

À Professora Ana Cristina, por me ter acolhido, incentivado, validado. Pela disponibilidade incansável e inúmeras aprendizagens partilhadas. Pelo modelo de rigor, profissionalismo e dedicação que representou.

A todos os docentes que, na sua diversidade e cada um de sua forma, constituíram uma inspiração para a minha identidade profissional e pessoal.

A todos os colegas que nos diferentes momentos do percurso formativo que agora finda foram companheiros de trabalho, de sofrimento, de resistência e de realização, tendo em muito contribuído para o meu crescimento pessoal.

Às crianças que, ao longo deste processo, me proporcionaram desafios, inspiração e crescimento. Nos momentos difíceis, foram elas que me ajudaram a manter a motivação e o foco naquilo que realmente me movia.

Aos amigos que, apesar da distância, se mantiveram perto, pacientemente, à espera que este objetivo se cumprisse. O melhor está por vir!

À minha família, em particular aos meus pais, por acreditarem em mim mesmo quando duvidavam das opções; pelo apoio, pela validação, pela paciência... Sem vocês não teria, de facto, sido possível cumprir este objetivo!



## **RESUMO**

O presente relatório de estágio pretende ser o reflexo do processo de aprendizagem profissional e pessoal decorrido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integradas no plano curricular do curso de Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática pedagógica em análise neste documento pretendeu-se sustentada por um quadro teórico e legal relevante e coerente, bem como pautada pela articulação entre teoria e prática, dimensões trianguladas com princípios éticos alicerçantes da qualidade da ação desenvolvida no terreno. É de relevar a importância do ciclo de investigação-ação, enquanto metodologia de investigação em educação desenvolvida ao longo da prática pedagógica, conferindo-lhe intencionalidade no quadro da caracterização de cada um dos contextos educativos em que a mesma se desenvolveu.

A ação educativa em foco teve subjacente um conjunto de pressupostos teóricos e de convicções éticas coerentes com um paradigma sócio construtivista, que serviram de quadro de referência à educação como um processo holístico e contínuo ao longo da vida, preconizando uma abordagem pedagógica inclusiva e centrada na criança.

Enquanto processo de formação para a docência, este trabalho relevou especialmente o seu caráter reflexivo, tendo a supervisão e os processos colaborativos desempenhado papéis primordiais no desenvolvimento de competências, consciência e estratégias profissionais. Tendo este percurso a finalidade de habilitar para um perfil profissional duplo, salienta-se nele a problematização dos processos de continuidade educativa.

**Palavras-chave:** Educação; Metodologia de Investigação-Ação; Profissional Reflexivo; Perfil Duplo.





## **ABSTRACT**

This report reflects the professional and personal learning process of the trainee within the curricular modules of Supervised Pedagogical Practice in Preschool and Primary School Education of the Masters Program in Preschool and Primary School Education.

The pedagogical practice in analysis was supported by a sustained theoretical framework, a legal basis, and a practical application, in simultaneous. Within such triangulation, we kept in perspective not only the quality of the educational practice, but also the development of both professional and personal skills. The action-research cycle played an important role as an educational investigation method, granting intentionality to all our educational interventions that we proceed.

The set of theoretic principles and ethic convictions behind our educational actions were coherent with a constructivist perspective of education, since we conceptualized education as an holistic, continuous, inclusive, and child-centered pedagogical approach.

In this teacher training process, it played an important role its reflexive character, as well as the supervision work and the collaborative processes. These dimensions were not only primary for the practice that we describe, but also allowed us to develop a dual professional profile to which underlies the problematization of educational transitions.

**Palavras-chave:** Education; Action-Research Methodology; Reflexive Practitioner; Dual profile.



# ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Lista de siglas e abreviaturas	xi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. A profissionalidade docente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.2. Aspetos específicos da Educação Pré-Escolar	16
1.3. Aspetos específicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
1.4. A articulação entre os dois níveis educativos	28
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	31
2.1. Caracterização dos contextos de estágio	32
2.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar	32
2.1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
2.1.3. Similitudes e contrastes entre os contextos de estágio	50
2.2. Metodologia de investigação	53
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	57
3.1. Ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	57
3.2. Ações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
Reflexão Final	91
Bibliografia	97
Normativos legais	108
Referências eletrónicas	109
Outros documentos consultados	109



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEC** – Atividades extracurriculares

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DEB** – Departamento de Educação Básica

**DL** – Decreto-Lei

**EE** – Encarregados de educação

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**IA** – Investigação-ação

**JI** – Jardim de infância

**ME** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**NEE** – Necessidades educativas especiais

**NCTM** – The National Council of Teachers of Mathematics

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento

**PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada

**RE** – Relatório de Estágio

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP** – Zona de desenvolvimento proximal

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## INTRODUÇÃO

O presente documento constitui um momento-chave do processo de formação representado pelo curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), percurso formativo enquadrado pelo Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que prevê a obtenção da habilitação profissional para um perfil duplo de docência. Com efeito, este relatório de estágio (RE) pretende espelhar o processo de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ocorrido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em (EPE) e Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino do 1.º CEB. Estas foram parte integrante de um percurso de formação inicial que pressupõe o desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e investigativas.

É de salientar que esta formação se pautou, previamente à imersão na prática pedagógica, por uma forte componente teórica, pedagógica e didática, através de um conjunto articulado de unidades curriculares de natureza teórico-prática, que possibilitaram, não só a construção de um quadro concetual sustentador da intencionalidade da posterior prática educativa, como a promoção de processos de reflexão crítica, de forte pendor ético e deontológico, dimensões incontornavelmente inerentes à ação docente (Freire, 2002).

No entanto, é efetivamente no contexto da prática que os pressupostos teóricos adquirem sentido e se reconstróem, sendo de importância fulcral que o profissional de educação procure articular a teoria e a prática, a fim de que estas duas componentes do seu saber profissional se alimentem mutuamente, em prole da melhoria da qualidade dos processos educativos. A mestranda salienta, no âmbito do desenvolvimento de competências profissionais, a importância de que se revestiram as aulas de seminário, a prática em díade e tríade pedagógicas, assim como a supervisão, componentes que foram promotoras de processos colaborativos de reflexão sobre as situações educativas vividas, permitindo que, através de uma dinâmica dialógica, as experiências dos sujeitos envolvidos se enriquecessem mutuamente.

De acordo com o preconizado no DL n.º43/2007 de 22 de fevereiro, a PPS desenvolveu-se em dois períodos distintos, de modo a abranger ambas as

valências em questão, num total de 210 horas em cada uma. A PPS em EPE decorreu numa instituição de carácter privado, situada na zona metropolitana do Porto, tendo sido desenvolvida com um grupo de 26 crianças pertencentes à faixa etária dos cinco/seis anos. Por seu lado, a PPS no 1.º CEB teve lugar num Agrupamento de Escolas (TEIP), também pertencente à zona metropolitana do Porto, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 20 crianças.

Este documento encontra-se, essencialmente, estruturado em quatro partes, as quais foram construídas em estreita articulação. Na primeira, pretendeu-se explicar o conjunto de pressupostos teóricos e legais nos quais assentou a prática educativa, salientando os aspetos que tiveram maior relevância no desenvolvimento da PPS, tendo em perspetiva a articulação entre as diferentes componentes do RE. Considerou-se pertinente, tendo em conta as similitudes existentes entre os dois níveis educativos, dedicar um subcapítulo inicial à discussão das dimensões comuns à profissionalidade do educador de infância e do professor do 1.º CEB, passando, em seguida, à análise de alguns aspetos específicos inerentes a cada um dos contextos. Por último, é apresentada uma breve reflexão acerca da continuidade educativa, nomeadamente à forma como esta deverá ser perspetivada pelos sujeitos envolvidos, no sentido de uma transição harmoniosa das crianças entre a EPE e o 1.º CEB.

No segundo capítulo, são caracterizados os contextos educativos onde se desenvolveu a PPS, sendo colocada a tónica nos aspetos que constituíram a base para uma intervenção educativa contextualizada e dotada de intencionalidade. Neste sentido, considerou-se pertinente expor a metodologia de investigação que esteve subjacente à prática educativa, nomeadamente a investigação-ação (IA), enquanto processo em que o docente se assume como investigador das próprias práticas, no sentido da melhoria contínua das mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

O terceiro capítulo debruça-se sobre as ações desenvolvidas, tendo em conta as necessidades e interesses identificados na caracterização de cada contexto, bem como o quadro concetual perfilhado, incidindo sobre as potencialidades e desafios enfrentados, assim como sobre os resultados das aprendizagens realizadas pelos atores envolvidos.

No quarto e último ponto, apresenta-se uma reflexão final, na qual se evidenciam as principais aprendizagens profissionais que a mestrada considera ter desenvolvido ao longo do percurso de formação inicial que aqui se conclui.



## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

No presente capítulo, é analisado o enquadramento teórico e legal que foi basilar ao percurso formativo em que se enquadra este relatório e que, em particular, esteve inerente à prática pedagógica desenvolvida pela mestranda.

Tendo em conta que o presente mestrado se destina à formação de docentes com um perfil profissional duplo (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), habilitando para a docência nos níveis educativos de EPE e 1.º CEB, considerou-se pertinente dedicar o primeiro subcapítulo ao conjunto de pressupostos teóricos e legais que enquadram a ação pedagógica do Educador, numa perspetiva global, e que são transversais a ambos os níveis educativos. Posteriormente, apresentam-se dois subcapítulos nos quais são identificadas e refletidas algumas especificidades inerentes à profissionalidade docente em cada um dos níveis em análise. No quarto e último ponto deste capítulo, pretende-se realizar uma reflexão sobre a continuidade educativa, procurando, à luz dos princípios pedagógicos invocados e das características dos níveis educativos em questão, analisar as condições propiciadoras de uma transição harmoniosa das crianças entre ambos os ciclos educativos.

### **1.1. A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Considerando, à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, que o direito à educação, assegurado pelo sistema educativo, se consubstancia numa “permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, ponto 2), torna-se evidente o carácter particularmente complexo do papel do profissional de educação. Neste sentido, compreende-se que o perfil de desempenho docente legalmente definido integre, de uma forma articulada, diferentes dimensões, às quais estão inerentes

exigências de natureza não só profissional como social e ética (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto), compatíveis com um papel ao qual subjaz tamanha responsabilidade social. Destacam-se, por colocarem em evidência os aspetos que constituíram os principais objetos de reflexão, ao longo dos processos de PPS a que se refere o presente relatório, os seguintes pontos inerentes ao perfil do docente:

Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa; (...)

Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; (...)

Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; (...)

Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

(DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, secção II, ponto 2, alíneas a), c), d) e g))

Tendo em conta que, na prática, os fenómenos educativos são dotados de “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (Gómez, 1997, p.99), torna-se necessário que o desempenho do docente não se restrinja a uma vertente meramente técnica mas, cada vez mais, este se converta num profissional apto a adequar-se às exigências específicas dos alunos e dos contextos educativos particulares com que se depara, desafio que torna especialmente premente o desenvolvimento de competências ao nível da investigação educacional (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Desta forma, ao profissionalismo docente está inerente a conceção de professor-investigador, segundo a qual o profissional de educação deve assumir-se como investigador das suas práticas, encarando a sua sala de aula como um laboratório e a si mesmo como elemento da comunidade científica, no sentido da construção de uma ciência educativa (Stenhouse, 1975). Neste sentido, o docente caminha para a constituição de um saber profissional mais integrado e situado, mais vinculado à prática e mais célere na obtenção de respostas (Alarcão, 2001b).

No âmbito da investigação em educação, assume especial relevância a metodologia de IA, definida globalmente como

forma de indagação introspectiva coletiva, empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão dessas práticas e das situações em que estas ocorrem. (Kemmis & McTaggart, 1992, p.9)

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta a complexidade inerente à ação do profissional de educação, a IA adquiriu especial relevância na PPS aqui em análise, na medida em que promoveu não só a compreensão dos fenómenos, como a melhoria das práticas e a ampliação do conhecimento e da competência profissionais da mestrandia (Máximo-Esteves, 2008). Desenvolvendo-se numa sucessão em espiral de ciclos de observação-planificação-ação-reflexão-avaliação, segundo uma dinâmica que, na sua essência, é de carácter participativo e colaborativo (Kemmis & McTaggart, 1992), esta metodologia de investigação esteve presente ao longo de toda a PPS. Por conseguinte, o segundo capítulo contém um último ponto dedicado à análise mais aprofundada de cada uma das etapas do ciclo de IA, bem como do modo como estas foram desenvolvidas durante o estágio, sendo dado especial enfoque à componente colaborativa destes processos. Evidencia-se, assim, a atitude de profissional intelectual que o docente deve assumir, questionando e questionando-se criticamente na sua ação, buscando desenvolver competências no âmbito da investigação *na, sobre e para* a prática educativa, bem como a partilha com os seus pares de resultados e processos (Alarcão, 2001b).

Uma das componentes inerentes ao carácter investigativo da ação educativa é a avaliação, a qual constitui “um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”, influenciando igualmente a confiança que socialmente é depositada no sistema educativo (Abrantes, 2002, p.9). Destaca-se a sua natureza processual e sistémica, na medida em que é indissociável do processo de ensino e aprendizagem, sendo que não só ocorre no seio desse processo, como o afeta (Zabalza, 1994), revelando-se a sua realização tão fulcral quanto complexa.

Tendo em vista a qualidade do desenvolvimento do currículo, assume especial relevância a modalidade diagnóstica da avaliação, por permitir “conhecer o aluno e a sua situação perante as novas aprendizagens, de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas características e interesses” (Diogo, 2010, p.106). Desta forma, constitui o ponto de partida para a elaboração de um projeto curricular, bem como para a definição de estratégias de diferenciação pedagógica (Leite, 2002). Numa perspectiva de regulação do processo de ensino e aprendizagem, adquire primazia a modalidade formativa da avaliação, sendo que o principal objetivo da mesma é fornecer informação aos atores educativos acerca da qualidade daquele processo, estabelecendo um ponto de situação quanto ao cumprimento dos objetivos curriculares (Diogo, 2010). A terceira modalidade, sumativa, mais focada no produto final do processo educativo, pretende traduzir, “de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir” (Cortesão, 2002, p.38).

Pelas suas características, as duas primeiras modalidades assumiram uma maior relevância durante a PPS, na medida em que a mestranda considera serem mais coerentes com os princípios que, segundo Diogo (2010), devem estar inerentes à avaliação, nomeadamente o seu carácter contínuo, enquanto processo cumulativo e transversal ao processo educativo; global, devendo abranger os diferentes domínios (cognitivo, social, afetivo e psicomotor) em que ocorre o desenvolvimento das crianças; integrador de diferentes modelos, modalidades e instrumentos de avaliação; e individualizado, tendo em conta a adequação das estratégias pedagógicas às características de cada discente. Em suma, por se constituir como conjunto de processos ampliadores das “representações que os elementos neles envolvidos têm das suas intenções e das acções que se vão desenvolvendo”, promovendo “uma maior coerência e racionalidade a essas acções” (Leite, 2002, p.49), a mestranda procurou que a avaliação realizada se focasse, sobretudo, na melhoria da ação educativa.

Outra dimensão indissociável do cariz investigativo da profissionalidade docente é a reflexão, entendida como atitude de procura permanente das condições potenciadoras das aprendizagens dos alunos, ou seja, como instrumento poderoso catalisador de boas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Com efeito, o perfil geral de desempenho docente preconiza que esta dimensão

seja mobilizada de forma permanente, contínua e sistemática, constituindo uma componente fundamental do desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL n.º 240/ 2001 de 30 de agosto). Por conseguinte, a reflexão assumiu um papel de transversalidade durante o percurso formativo aqui em análise, não só no que respeita à procura da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, como numa perspetiva de construção da própria identidade profissional e pessoal da mestranda. Nesse sentido, assumiram relevância os distintos níveis de reflexão que, segundo Schön (1983), integram a atividade do profissional prático: a *reflexão-na-ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, os quais permitiram à mestranda responder com crescente intencionalidade à complexidade das situações educativas com que se deparou. É de salientar que a atitude reflexiva do Educador face à sua prática implica que o mesmo assuma a possibilidade de erro no modo como interpreta e reconstrói as situações, o qual resulta de erros de perceção, intelectuais ou outros inerentes à sua própria subjetividade (Morin, 2002). A reflexão permite-lhe, assim, imergir conscientemente “no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, (...) correspondências afectivas, interesses sociais” (Gómez, 1997, p.103), etc., revelando-se como elemento que vincula à racionalidade lógica intuição, paixão, cognição e afetividade (Alarcão, 1996), estabelecendo uma ponte entre profissionalidade e pessoalidade docentes e promovendo o afastamento do conhecimento simplista que está associado a uma atitude meramente técnica face à educação.

Numa perspetiva mais abrangente, a reflexividade inerente ao papel do docente pode alargar-se à própria instituição escolar, cuja importância social torna crucial que esta se assuma como escola reflexiva: se questione sobre si mesma, encare as situações de forma dialogante e concetualizadora, e procure a compreensão dos fenómenos antes de agir, transformando-se numa “instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora” (Alarcão, 2001a, p.25).

Debruçando-se o presente documento sobre a PPS desenvolvida em dois níveis educativos, considera-se pertinente refletir sobre os princípios e convicções pedagógicas que estiveram inerentes à ação desenvolvida em ambos os contextos, bem como sobre as respetivas implicações na definição do papel do adulto no processo educativo. Devendo o sistema educativo dar resposta às necessidades emergentes da realidade social, em prole do “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação

de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários” (Lei n.º46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 4), importa refletir sobre as teorias e abordagens pedagógicas que melhor servem esse ambicioso e complexo propósito.

Primeiramente, é pertinente definir a visão de criança que esteve subjacente à ação educativa desenvolvida, destacando-se a perspectiva construtivista de Piaget (1998) o qual afirma que a criança não é, de modo algum, passiva, mas sim ativa, e que o pensamento racional é algo que não lhe é inato, necessitando ser formado e desenvolvido, processo para o qual são fundamentais a vida em grupo e a cooperação. Neste sentido, um dos pilares do trabalho e da reflexão desenvolvidos na PPS foi esta concepção construtivista da aprendizagem, enquanto processo que, segundo Hohmann & Weikart (2011), pressupõe a ação e a interação das crianças com o mundo imediato, levando-as a construir um conceito cada vez mais elaborado da realidade. Estes autores salientam, porém, não ser suficiente para a aprendizagem a ação só por si, é necessária uma interação consciente e refletida sobre o mundo, sendo o pensamento e a compreensão desenvolvidos através das ações da criança e das reflexões sobre essas ações. Nesta perspectiva, a educação assenta nos seguintes conceitos: interesse, experimentação e cooperação; deve, assim, o docente estimular a construção do conhecimento pelas crianças através de propostas que despertem o seu interesse, que suscitem o seu envolvimento em processos de experimentação ativa, incluindo os avanços e recuos que os mesmos implicam, e promovam uma dinâmica cooperativa entre adultos e crianças, bem como entre elas próprias (DeVries, Edmiaston, Zan & Hildebrandt, 2004).

Na mesma linha de pensamento, considerando a experiência pessoal da criança como fulcral para a sua aprendizagem, a mestrandia salienta a relevância da posição de Vigotsky (2001, p.65), que afirma que “o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma”, ideia que sugere que a intervenção educativa se organize de modo a que não se eduque a criança, mas esta mesma se eduque. Preconizador do sócio construtivismo, Vigotsky atribui especial importância à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, recorrendo ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), a qual define como

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. (Vigotsky, 2000, p.112)

Segundo este autor, o conhecimento da ZDP pode ajudar o docente a compreender o nível de desenvolvimento de cada criança, permitindo-lhe aferir os processos de maturação que esta já tem completos, bem como aqueles que estão emergentes ou em desenvolvimento, possibilitando uma caracterização prospetiva do seu desenvolvimento. Propõe, igualmente, que a aprendizagem seja organizada no sentido de criar essa ZDP, o que acontece quando as crianças “participam em actividades socioculturais, em que querem participar e em que querem dar sentido à participação, mas em que necessitam de mais ajuda para se apropriarem de novas acções e funções que essas actividades encerram” (Oers, 2009, p.16). Esta visão evidencia a importância da componente social no processo de aprendizagem da criança, a qual está intimamente relacionada com a afetiva, sendo de salientar que o desenvolvimento da criança é promovido pelo envolvimento em atividades de complexidade progressiva, com pessoas com quem tenha estabelecido uma relação afetiva positiva (Portugal, 1992). A mesma visão foi considerada basilar na planificação e desenvolvimento de atividades que a mestranda realizou durante a PPS, as quais serão alvo de análise no terceiro capítulo, tendo sido privilegiados os momentos de natureza socio colaborativa, nos quais são centrais as interações e as relações, e em que o grupo se constitui como comunidade de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a), sendo as aprendizagens, individuais e coletivas, co construídas por todos os intervenientes. Neste tipo de momentos, assume-se que “o dar e receber recíproco característico de uma relação de cooperação e companheirismo é mais apoiante para o desenvolvimento da criança” do que as situações em que o adulto assume um papel de maior relevância (Hohmann e Weikart, 2011, p. 51).

Refletindo sobre o papel que cabe ao adulto nesta perspetiva pedagógica, este deverá ser o de apoiante do desenvolvimento, ou seja, de mediador da interação entre a criança e os materiais, pessoas, factos e ideias, no sentido de auxiliar a construção própria que a criança faz da realidade física e social que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento como processos intrinsecamente sociais, procurou-se, na PPS,

estimular estilos de interação promotores de uma participação equitativa e justa de todas as partes, marcada por “novas formas de comunicação (...) que pelo seu caráter mais participado e horizontal, tendem a uma redução da assimetria de poder que a relação professor-aluno tradicionalmente tem” (Freire, 2009, p.45). Pretendia-se, assim, que a democracia fosse, ao mesmo tempo, um fim e um meio, estando “presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p.16).

Uma outra componente que se considera essencial a um profissional de educação é a preocupação com o bem-estar afetivo de cada criança, aspeto que é indissociável do respeito por esta enquanto tal, nomeadamente no que concerne à sua necessidade de brincar. Na verdade, este tipo de atividade é de grande potencial educacional, podendo o docente aumentá-lo “por meio de intervenções que ampliem o interesse das crianças, a exploração e a experimentação, ajudando-as a verem novas possibilidades no que estão fazendo” (DeVries, 2004, p.49). Infelizmente, como será analisado no segundo capítulo, esta perspetiva nem sempre se vê espelhada nas práticas educativas desenvolvidas no 1.º CEB e, inclusive, em alguns contextos de EPE, nos quais os momentos de maior ludicidade são considerados antagónicos relativamente ao desenvolvimento de competências necessárias a uma transição harmoniosa entre ciclos educativos (questão problematizada no quarto ponto do presente capítulo). No entanto, as atividades de jogo espontâneo não se encontram em dicotomia com as escolares, antes pelo contrário, uma vez que capacidade de subordinar o próprio comportamento às regras inerentes a uma brincadeira de grupo precede o surgimento da “auto-regulação voluntária do comportamento como uma função interna” (Vigotsky, 2000, p.117). Para além disso, associado ao brincar, é também importante incentivar o ato criativo, entendido como processo que envolve o indivíduo no seu todo e que é convocado predominantemente em atividades do domínio das expressões, as quais fazem emergir “não apenas o «aluno» (que tem muito que aprender e interiorizar), mas sobretudo a «criança» (que tem necessidade e capacidade de exprimir), (...) isto é, exteriorizar o que está no seu interior” (Ribeiro, 2002, p.81).

Por lhe caber o papel de conceber e gerir o currículo, o profissional de educação detém um papel-chave na garantia da qualidade da educação. De facto, pretende-se que este não se limite a executar um currículo previamente



definido, mas se assuma como alguém que interpreta criticamente orientações globais e toma decisões de acordo com as situações educativas reais (Alarcão, 2001b), não se limitando a cumprir acriticamente o currículo prescrito, mas assumindo um maior protagonismo em relação ao mesmo, algo que se consubstancia através de uma gestão flexível do currículo (Diogo & Vilar, 2000).

Considerando importante que a gestão curricular se faça de forma integrada e integradora, a formanda procurou, em ambos os contextos de PPS, que o currículo se organizasse em torno de questões ou temáticas com relevância para as crianças, de modo a que estas pudessem integrar as experiências curriculares nos próprios esquemas de significado (Beane, 2010), realizando aprendizagens mais significativas. A integração é, pois, uma das características fulcrais do currículo, constituindo uma exigência comum à profissionalidade docente, quer ao nível da EPE quer do 1.º CEB (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Tendo em conta a heterogeneidade humana que é inerente à escola de massas, faz sentido que a resposta pedagógica das instituições educativas, em termos curriculares, metodológicos e organizacionais, seja diversificada, uma vez que se destina a uma população discente diversa. No entanto, o modelo curricular que tem predominado em Portugal baseia-se naquilo que Formosinho (2009) define como *currículo pronto a vestir de tamanho único*, caracterizando-o como sendo uniforme e alheio às características dos discentes, nomeadamente no que respeita aos seus interesses, apetências e características psicológicas, bem como às necessidades educativas que podem decorrer das diversas educações informais familiares. Efetivamente, estas abordagens uniformizadas e “insensíveis” à diversidade ainda vigoram em muitos contextos educativos, aspeto que a mestranda procurou contrariar nas práticas que desenvolveu na PPS, reconhecendo a importância de que a conceção e o desenvolvimento do currículo assentassem na diferenciação pedagógica. Desta forma, tendo em conta a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (2011), segundo a qual diferentes indivíduos possuem, em graus variados, cerca de oito áreas de intelecto, procurou conhecer e tirar partido destas características de cada grupo de crianças, na medida em que estas podem fornecer ao adulto pistas sobre as áreas que podem constituir pontos de entrada para os conteúdos curriculares (Feldman, 2001). Como é refletido do terceiro capítulo, priorizou-se, assim, a busca permanente de uma educação diferenciada, centrada na criança, que lhe proporcionasse diversas formas de aceder, processar e

compreender conteúdos e ideias, através de estratégias que permitissem, a cada uma, obter sucesso na sua aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Tendo-se confrontado, no contexto de 1.º CEB, com uma turma da qual faziam parte duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE), a mestranda deparou-se com o desafio acrescido que, nestas situações, o docente enfrenta na tentativa de proporcionar a cada criança a abordagem pedagógica que se adequa às suas necessidades. No entanto, teve presente em toda a PPS a noção de que a diferenciação pedagógica não pode reduzir-se à mera preocupação com a resposta educativa disponibilizada às crianças com NEE. Com efeito, segundo a Declaração de Salamanca, a designação NEE refere-se “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”, sendo a escola responsável por “encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (UNESCO, 1994, p.6). Esta visão inclusiva da educação, enquadrada legalmente pelo DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, fundamenta-se em princípios humanistas, assumindo que qualquer criança possui necessidades educativas, devendo a ação educativa seguir uma pedagogia inclusiva, centrada na gestão da diversidade, ou seja, organizando-se e mobilizando estratégias diversificadas e individualizadas, recorrendo, quando necessário, a apoios especializados, com vista à promoção de “competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, introdução). Desta forma, ao invés de “posicionar o aluno com NEE numa «curva normal»” (Correia, 2005, p.11), o paradigma da inclusão assume a heterogeneidade dos discentes, tomando-a como base para o desenvolvimento de uma comunidade educativa enriquecida e mais produtiva, pautada por uma dinâmica de colaboração, suporte e acolhimento, e em que cada um beneficia dos serviços e das condições de que necessita para aprender, num clima de respeito e valorização das diferenças individuais (Salend, 2001).

Sob esta perspetiva, torna a evidenciar-se o valor das dinâmicas de aprendizagem cooperativa entre pares, já referido neste ponto, por permitirem tirar partido do auxílio que discentes com um maior domínio dos conteúdos possam prestar a colegas que evidenciem dificuldades, dinâmicas que se constituem como auxiliadoras do trabalho do docente (Bessa & Fontaine, 2002). Este auxílio torna-se premente, dadas a dimensão e a heterogeneidade

dos grupos com que o profissional se confronta, aliadas às limitações ao nível dos recursos humanos e materiais de que este dispõe.

Refletindo sobre o que significa ser um profissional de educação nos dias de hoje e procurando perspetivar o que significará sê-lo no futuro, é inegável tratar-se de um papel extremamente exigente e desafiador. De facto, o docente depara-se com uma escola de massas, marcada por uma forte heterogeneidade, sob o ponto de vista humano, observada ao nível dos discentes, do corpo docente e dos contextos sociais, realidade com implicações sociológicas, pedagógicas e organizacionais, à qual o sistema educativo nem sempre tem sabido responder adequadamente (Formosinho, 2009). A formanda considera que a resposta dada por vários contextos educativos, uniformizada em termos curriculares, é exemplo desse desajuste, pelo que o mesmo autor lhe atribui responsabilidades não só pelo insucesso escolar, mas também pelo mal-estar docente e pelo descontentamento social que é comum observar face ao sistema educativo.

Com efeito, a realidade complexa atual exige, por parte do Educador, um grande esforço de inovação, no sentido de adotar estratégias que promovam o envolvimento efetivo de todas as crianças no processo educativo.

A metodologia de trabalho de projeto constitui, no entender da formanda, uma forma preferencial de cumprir esse objetivo, sendo que esta emerge do desejo de “democratizar a comunicação escolar, relacionando o ensino com a vida e com as experiências e interesses dos alunos” (Leite, 2003, p.95). De pendur sócio construtivista, esta metodologia permite que a criança participe ativamente e se torne construtora do próprio conhecimento, dado que as decisões e planificações são desenhadas em coletivo com o auxílio dos adultos, mas o caminho a seguir é escolhido pelas crianças, sem sobrepor o coletivo ao individual, ou vice-versa, e usando “o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento” (Vasconcelos, 1998, p.20). Embora esta abordagem pedagógica esteja bastante disseminada na atual realidade educativa, existe ainda uma parte significativa de docentes que privilegia o cumprimento de um percurso curricular pouco flexível e pouco aberto à participação das crianças nos processos de decisão. Esta forma de encarar a prática educativa não é compatível com o trabalho de projeto, visto que este pressupõe “novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar, na condução das acções, os actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização” (Barbier, 1996, p.25).

No que respeita às estratégias pedagógicas que podem fazer a diferença no processo educativo, a mestranda pôde observar que as tecnologias de informação e comunicação (TIC), quando integradas na prática educativa com pertinência e criatividade, constituem fatores motivadores e potenciadores de aprendizagem (Moreira, 2000). Com efeito, este tipo de recursos promove um maior envolvimento das crianças no processo educativo, fomentando uma aprendizagem mais centrada na participação, compreensão e trabalho colaborativo (Quadros Flores, Peres & Escola, 2011). Para além disso, dada a constante revolução tecnológica que marca o quotidiano das crianças, a formanda considera não fazer sentido que a prática educativa se mantenha alheia a essa realidade, não integrando pedagogicamente as TIC. Pelo contrário, numa realidade complexa, em que os cidadãos se confrontam com um intenso fluxo de informações, sobre as quais é difícil construir uma compreensão global, o docente depara-se com o desafio de ensinar os seus alunos a aceder, articular e organizar as informações sobre o mundo, preparando-os para “perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo” (Morin, 2002, p.39). Desta forma, a mestranda considera que o recurso às TIC na educação pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento do “aprender a aprender”, contribuindo para formar indivíduos “autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação” (Quadros Flores, Peres & Escola, 2011, p.402).

É de referir, porém que a integração dos recursos tecnológicos na educação enfrenta alguns obstáculos, entre os quais se destacam a falta de meios técnicos, as lacunas na formação dos docentes em TIC e a exigência de tempo inerente à conceção e exploração desses recursos (Quadros Flores, Peres & Escola, 2011).

Independentemente das potencialidades ou limitações inerentes ao uso das TIC na educação, é fundamental que o docente centre a sua atenção em cativar os alunos para o conhecimento, objetivo que implica que o profissional esteja preparado para errar, seja persistente para continuar a sua busca por estratégias promotoras do sucesso educativo, e confiante “por fazer parte de um movimento que tem como objetivo mudar algo e ver os alunos sorridentes na sala de aula, porque gostam da escola e do que lá se passa” (Cardoso, 2013, p.100).

Em suma, dadas as intensas e rápidas mudanças sociais que se operam, surge a necessidade de que a escola realize uma mudança paradigmática e reflita sobre a vida que nela se vive, posicionando-se “dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais” (Alarcão, 2001a, p.15). Desta forma, a mestranda considera importante que a escola não se feche em si mesma, lembrando-se que não é a única instituição com o papel de educar e trabalhando conjuntamente com a «cidade educativa» (Leite, 2003).

Impõe-se, igualmente, que esta instituição se aproprie da missão de promover uma educação não só democrática mas para a democracia, não se limitando a preparar para a cidadania, mas possibilitando a vivência de cidadania que decorre da própria vida da escola:

na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (Alarcão, 2001a, p.22).

Considerando que o nível sociocultural das famílias constitui um fator fortemente marcante no desempenho escolar dos alunos, e que, por outro lado, a qualidade da escola tem impacto, quer no favorecimento do sucesso, quer na intensificação do insucesso, torna-se evidente que esta instituição tem inerente uma forte responsabilidade social e política (Azevedo, 2013). Por conseguinte, a mestranda considera fulcral que o docente não se demita dessa responsabilidade, assumindo-se como ator social cuja ação se desenrola “no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas” (Alarcão, 2001a, p.23). Este aspeto é indissociável das questões éticas e deontológicas que subjazem ao papel do profissional de educação, as quais incluem o respeito pela dignidade e pelos direitos de cada indivíduo, a consideração pelas diferenças pessoais, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos na ação educativa, bem como o cultivo dos valores democráticos, de diálogo e cooperação (Monteiro, 2008). Neste sentido, a mestranda considera que a resposta do docente aos desafios inerentes à realidade educativa em que se encontra, deve ir além da já mencionada inovação ao nível metodológico, devendo, a par desta, agir de acordo com valores humanistas, bem como investir

na promoção desses mesmos valores, em prole da construção de uma escola democrática, multicultural e inclusiva (Estrela, 2010).

Ao longo deste capítulo, a cooperação e a colaboração são apresentadas como vertentes da vida educativa promotoras de processos significativos de aprendizagem, tendo-se incidido sobretudo sobre as interações criança-criança e adulto-criança. No entanto, revela-se igualmente importante que os docentes, entre si, invistam num trabalho colaborativo, dinâmica que pode ser facilitadora da persecução dos objetivos comuns, para além do desenvolvimento da confiança, do respeito mútuo e da entreajuda, que advêm da partilha de experiências e de responsabilidades (Bonals, 1998). Desta forma, a escola assume-se como um local “onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia” que empobrece e entorpece (Alarcão, 2001a, p.17). Como está patente ao longo deste RE, o trabalho e a reflexão realizados numa dinâmica colaborativa constituíram um dos pilares do processo formativo em análise, no qual foi fundamental a componente de supervisão, cuja importância é aprofundada no subcapítulo 2.2. Neste sentido, supervisão e colaboração emergem como conceitos que se associam, em benefício, não só da qualidade da ação educativa, como do desenvolvimento pessoal e profissional das pré-docentes e docentes envolvidas (Alarcão & Canha, 2013).

## 1.2. ASPETOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui a etapa inicial da educação ao longo da vida, pelo que, tendo um papel de complementaridade em relação à família, deverá estabelecer com esta uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

À entrada neste nível educativo, a criança está longe de ser uma tábua rasa, trazendo consigo saberes e competências, sendo ativa, criativa, sujeito de direitos e geradora de cultura (Lino, 2013), pelo que o papel do JI é promover o seu desenvolvimento pleno e harmonioso, a partir do respetivo ponto de

partida, abrangendo as dimensões afetiva, pessoal, social e cognitiva (ME/DEB, 1997). Numa perspectiva sistémica e ecológica da EPE “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME/DEB, 1997, p.31), pelo que é fundamental serem criados contextos que proporcionem oportunidades de aprendizagem adequadas sob o ponto de vista do desenvolvimento e de acordo com as características individuais, e que promovam momentos de interação criativa com o outro, com os materiais e com as ideias, estimulando o desenvolvimento das crianças em termos intelectuais, emocionais, sociais e físicos (Hohmann & Weikart, 2011). Para Piaget (1998, p.243), trata-se de uma fase fulcral do desenvolvimento humano, dado que é durante esta “que se formam as primeiras atitudes de actividade construtiva espontânea ou de submissão passiva, de colaboração com os semelhantes ou de egocentrismo”, sendo desejável a adoção de pedagogias participativas, pautadas pelo envolvimento dos sujeitos nas experiências e por aprendizagens co-construídas na experiência interativa e contínua (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a).

Outra das preocupações centrais da EPE é o desenvolvimento da autonomia das crianças, sendo que, segundo as OCEPE, este aspeto está ligado à aquisição de competências inerentes à sua independência, mas também à vivência de oportunidades de escolha e de responsabilização (ME/DEB, 1997). O mesmo documento preconiza também a vivência de experiências democráticas em grupo, através da participação em processos de cooperação, de tomada conjunta de decisões inerentes à vida coletiva, aspeto que evidencia a importância das interações no dia a dia das crianças, nas quais a linguagem constitui “um instrumento social, cultural, estético e não um mero instrumento lógico de obtenção de informação” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.89). Na prática pedagógica, foi uma das prioridades da formanda promover o envolvimento das crianças em momentos pautados por processos de cooperação e negociação, especialmente prementes dada a caracterização do grupo.

Perante os pressupostos apresentados, cabe ao educador o papel de agente que “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º241/2001 de 30 de agosto, Anexo n.º1, secção II, ponto 1). Nesse sentido,

deve planejar a sua intervenção, prever e organizar o tempo de uma forma simultaneamente estruturada e flexível (Circular n.º17/2007 de 10 de outubro), partindo dos dados provenientes da observação e avaliação do grupo (individual e coletiva), de modo a implementar atividades e projetos adequados às necessidades diagnosticadas, bem como aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. É também importante que integre as propostas que, explícita ou implicitamente, provêm das crianças, bem como as temáticas e as ocorrências que emergem do processo educativo (DL n.º241/2001 de 30 de agosto).

Nesse processo de conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância tem nas OCEPE um documento orientador de referência à sua ação. O mesmo propõe que sejam desenvolvidas aprendizagens no âmbito das seguintes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, área de caráter transversal inerente à vertente socializadora da EPE, para a qual concorrem todas as componentes curriculares; Expressão e Comunicação, relacionada com o desenvolvimento psicomotor e com o domínio de diversas formas de linguagem, que inclui os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita, e da matemática; e Conhecimento do Mundo, que tem subjacente a curiosidade natural que a criança manifesta em compreender e dar significado à realidade que a rodeia (ME/DEB, 1997). É, também, preconizada a “construção articulada do saber, (...) que implica que as diferentes áreas a contemplar não [sejam] (...) vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (ME/DEB, 1997, p.14), refletindo uma visão holística do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento da PPS em EPE, para além de ter assentado nos princípios pedagógicos já explicitados, teve por inspiração algumas abordagens pedagógicas, nomeadamente os modelos *High-Scope* e de *Reggio Emilia*, e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Relativamente ao modelo curricular *High-Scope*, salienta-se a importância atribuída à organização do espaço e dos materiais de trabalho, nomeadamente a existência de áreas diferenciadas de atividade, propiciadoras da pluralidade de vivências da realidade, pensadas no sentido de promover a autonomia e a escolha da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Também no que concerne à estruturação do tempo, o modelo em questão forneceu pistas importantes à ação desenvolvida, em particular no facto desta dimensão ser definida de acordo com os contributos do adulto e da criança,



concebendo uma rotina que, sendo definida à partida pelo educador, contempla momentos de trabalho individual, decisões e realizações da criança, mas também atividades de pequeno e grande grupo “com vista à interação e à cooperação que permitem processos autorreguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83), concebendo a aprendizagem como uma experiência social. Salientam-se as várias potencialidades pedagógicas do planeamento realizado pelas crianças, que tem subjacente o processo *planear-fazer-rever*, o qual “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8), processo que as leva a assumir o controlo, a responsabilidade e as consequências das escolhas e decisões tomadas por si, promovendo também o desenvolvimento de noções temporais, de capacidades linguísticas, bem como o reconhecimento e o uso construtivo dos seus estados de espírito e sentimentos (Brickman & Taylor, 1991). Dos aspetos referidos, evidencia-se a gestão partilhada do poder e das decisões, entre adultos e crianças, aspeto que caracteriza um ambiente apoiante, promotor do desenvolvimento de certas capacidades básicas de socialização: “confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima” (Brickman & Taylor, 1991, p.18).

No que concerne ao modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, revelou-se especialmente premente, nas interações desenvolvidas pela mestrandia, a assunção de uma pedagogia das relações, estabelecendo-se relações marcadas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo, em que adultos e crianças constituem fontes recíprocas de recursos e de informações, e a organização curricular se fundamenta na interação, na colaboração e na comunicação (Lino, 2013). Em particular, Rinaldi (2016) salienta o valor pedagógico do trabalho em pequenos grupos, por permitir que a criança compreenda o ritmo da comunicação e se ajuste ao outro, avaliando e transformando o seu conhecimento e identidade por meio do conhecimento, também em constante mudança, acerca da identidade do outro. Neste sentido, a mestrandia considera importante o desenvolvimento de um sentido de comunidade, promovido através da criação um contexto educacional promotor de conforto, confiança e motivação, em que as crianças têm oportunidade de verem as suas teorias escutadas e legitimadas, no seio do grupo (Lino, 2013), através de uma pedagogia da escuta que é realizada não apenas pelos ouvidos, mas por meio de todos os outros sentidos (Rinaldi, 2012).

Considera-se interessante o papel que este modelo atribui ao *atelier*, tendo a díade pedagógica procurado, na organização do ambiente educativo, proporcionar oportunidades para que as crianças explorassem e desenvolvessem o domínio de diversas técnicas de expressão, criando “veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação” (Vecchi, 2016, p.124).

Um outra característica da abordagem de *Reggio Emilia* que constituiu uma das principais inspirações para a visão da EPE construída pela formanda, é a conceção de currículo emergente, o qual tem inerente a formulação de objetivos flexíveis e adaptados aos interesses e às necessidades emergentes das crianças, pressupondo uma organização do espaço, dos materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem, de modo a permitir trocas e comunicação entre “os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias” (Rinaldi, 2016, p.109). A formanda reconhece um enorme potencial nesta perspetiva de desenvolvimento do currículo, porque pressupõe uma dinâmica em que cabe à criança a decisão e a escolha dos passos a seguir, sendo o papel do adulto seguir, fornecer sugestões, guiar e apoiar as crianças no seu plano, constituindo uma fonte de recursos para que as mesmas encontrem respostas para os problemas, ajudando-as a dar “forma às experiências escolares, em vez de serem modeladas por elas” (Lino, 1998, p.121).

Relativamente ao MEM, salientam-se as finalidades educativas consideradas basilares à estruturação da ação educativa: “a iniciação às práticas democráticas”, “a reinstituição dos valores e das significações sociais” e “a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p.144). Segundo este autor, a educação assume-se com fins democráticos, os quais são veiculados pelos meios pedagógicos, o que implica que os materiais, processos e formas de organização sejam coerentes com esses princípios éticos. É de relevar o facto de a atividade escolar ser encarada como contrato social e educativo, acontecendo por meio de processos de trabalho progressivamente negociados, construindo de forma dialogante os valores e os significados das práticas de natureza cultural e científica, sendo valorizada a partilha de saberes e a interação com a comunidade, atribuindo à cooperação e à comunicação valor motivacional e cívico (Niza, 2013). Salienta-se, também, a relevância atribuída aos processos de metacognição, promotores da construção de conhecimento que decorre da tomada de “consciência do percurso da própria construção” (Niza, 2013, p.148).

No que concerne à avaliação, sem prejuízo dos aspetos já desenvolvidos no subcapítulo anterior, esta reveste-se de especificidades na EPE, tendo um cariz marcadamente formativo, e “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo”, pretendendo que a criança se vá tornando consciente dos seus progressos e dificuldades, tornando-a “protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º4/2011, de 11 de abril, p.1). É também importante que a avaliação incida sobre o bem-estar e o envolvimento dos discentes, enquanto fatores que, de uma forma complementar, têm influência direta na qualidade das suas aprendizagens, pelo que a recolha de dados relativos a estes aspetos permitem que o educador reajuste, readapte e recree estratégias no sentido de potenciar o processo educativo (Portugal & Laevers, 2011). No entanto, embora a avaliação se centre na aprendizagem das crianças, também o ambiente educativo, como promotor dessa aprendizagem, deverá ser avaliado, em particular a organização do espaço e do tempo, a diversidade e qualidade dos recursos educativos, a qualidade das interações, o envolvimento parental e as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (Circular n.º 4/2011 de 11 de abril). Em suma, o educador avalia o processo e os efeitos através de uma tomada de consciência da ação, encarando a avaliação como atividade educativa realizada com as crianças e que constitui uma base, não só para a planificação, mas também para a avaliação do próprio desempenho profissional (ME/DEB, 1997).

Concluindo a análise dos aspetos pedagógicos e éticos inerentes à profissionalidade do educador de infância, a mestranda destaca um conjunto de princípios que desempenharam um papel preponderante no desenvolvimento da PPS: a crença na competência da criança enquanto agente do seu próprio processo de desenvolvimento; a relevância das interações sociais nesse processo; a importância da sensibilidade e do respeito pela criança enquanto tal, que tornam fulcral a valorização das atividades de natureza lúdica e criativa. Nesta linha de pensamento, uma das principais convicções construídas ao longo deste processo formativo foi a de que, independentemente da existência de pressões sociais, institucionais e políticas que possam constranger a ação do educador, estas “não deverão substituir, em caso algum, o valor educativo da autonomia e iniciativa própria das crianças”, concebendo a autonomia como descoberta, por parte da criança, do processo de se converter no dono do seu próprio comportamento (Zabalza, 1999, p.50).

### 1.3. ASPETOS ESPECÍFICOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB constitui, na realidade atual do sistema educativo português, o ciclo inicial do ensino básico. Este último, encontra-se estruturado em três ciclos, de quatro, dois e três anos de duração, respetivamente (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto). Relativamente à profissionalidade do docente do 1.º CEB, este tem inerente a função de ensinar (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto), a qual pode ser definida como processo de “mobilização complexa, organizada e coerente de (...) saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da (...) aprendizagem do aluno” (Roldão, 2005, p.18). No entanto, um dos principais desafios que se colocam à ação do professor é encontrar estratégias e metodologias que lhe permitam ensinar de modo a que todos os seus alunos aprendam (Diogo & Vilar, 2000). No desenvolvimento deste subcapítulo, a mestranda debruça-se sobre esta problemática, à luz dos pressupostos teóricos apresentados e tendo como referência a vivência da PPS.

Primeiramente, importa compreender de que forma está organizado o 1.º CEB. Segundo o DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro (que altera o DL n.º 139/2012 de 5 de julho, e o DL n.º 91/2013 de 10 de julho), a matriz curricular dos dois anos iniciais contempla as áreas curriculares de Português e Matemática, ambas com uma carga horária mínima de sete horas semanais; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, cada uma com pelo menos três horas semanais; Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, às quais são atribuídas, por semana, 1,5 e uma hora, respetivamente; correspondendo a um tempo total de permanência obrigatória na escola entre 22,5 e 25 horas por semana. Este é acrescido de entre cinco a 7,5 horas destinadas às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e de uma hora semanal de Educação Moral e Religiosa, ambas de frequência facultativa. O desenvolvimento deste plano de estudos pressupõe que o docente tenha como referência os programas e metas de aprendizagem relativos às diferentes áreas curriculares. A formanda salienta a existência, no caso do Português e da Matemática, de versões atualizadas em 2015 e 2013, dos respetivos programas, bem como de metas curriculares de aprendizagem (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), em oposição ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, cujos programas não sofrem alterações desde 2004

(ME/DEB, 2004), não existindo metas de aprendizagem. Na opinião da mestrandia, estas discrepâncias ao nível da carga horária, bem como na preocupação, ou não, em introduzir reformas nos conteúdos programáticos, denotam uma sobrevalorização das áreas de Português e Matemática em detrimento das restantes. Poderão ser reflexo da visão desarticulada que, na realidade educativa atual, ainda predomina em muitos contextos, e que resulta em práticas vinculadas a uma cultura pedagógica eminentemente transmissiva (Formosinho, 2016), as quais, frequentemente, negligenciam a abordagem de áreas como as Expressões ou o Estudo do Meio.

Um outro aspeto que importa referir é que, apesar de ser atribuída alguma margem de autonomia às escolas no que concerne à gestão dos tempos dedicados a algumas áreas curriculares, à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar e das AEC (DL n.º 91/2013 de 10 de julho), esta organização pressupõe um tempo bastante longo de permanência dos alunos na escola. Este aspeto resulta da política que Pires denomina de “escola a tempo inteiro” (2014, p. 64), a qual tem origem numa linha de pensamento que atribui o insucesso escolar ao desinvestimento nas áreas curriculares, bem como à falta de condições para o estudo, e responsabiliza a escola como estando em défice quanto à prestação de serviços educativos curriculares e extracurriculares. Desta forma, surgem as políticas que colocam “a tónica na «ocupação educativa» do aluno em «novas oportunidades de aprendizagem»” (Pires, 2014, p.63), através do reforço do núcleo duro do currículo, do apoio ao estudo e do enriquecimento curricular, modelo que pode ser questionado, na medida em que tem como consequência a intensificação do tempo de trabalho escolar, resultando no fenómeno que Cosme & Trindade designam de “hiperescolarização da vida das crianças” (2007, p.17).

Considerando que a autonomia pedagógica e organizativa das escolas se concretiza por meio da gestão e organização curriculares, bem como de todos os aspetos inerentes às atividades educativas e ao acompanhamento de que os alunos usufruem, e que essa gestão deve ser orientada perspetivando o sucesso das aprendizagens (Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho), torna-se fundamental que a escola e os professores não se constituam como meros reprodutores do currículo prescrito, mas antes o reelaborem e transformem, em prole da qualidade das aprendizagens de todos os seus alunos.

Sendo a monodocência uma das características específicas do professor do 1.º CEB, a integração curricular emerge como uma dimensão fundamental da sua profissionalidade (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Para além fazer todo o sentido realizar uma abordagem integrada dos conteúdos, dado as crianças da faixa etária em questão se encontrarem “numa fase do seu desenvolvimento em que concebem e percebem predominantemente a globalidade do real” (Roldão, 2000, p.27), a integração promove uma relação mais ativa, significativa e sistémica destas com a cultura e o conhecimento (Alonso & Sousa, 2013). No contexto da PPS, tratando-se do ano inicial da escolaridade obrigatória, a mestrandia considerou premente o desenvolvimento de estratégias integradoras e integradas do currículo, na medida em que esta integração pressupõe que se mobilize não só os conhecimentos programáticos, mas também outros saberes (Alonso & Sousa, 2013) que contribuam para que o aluno atribua sentido aos novos saberes e construa uma melhor compreensão da realidade em que se insere.

Por conseguinte, a articulação curricular emerge como estratégia necessária ao desenvolvimento contextualizado do currículo (Morgado & Tomaz, 2009). Este autor distingue a articulação horizontal – a qual se refere à conjugação de saberes provenientes de diferentes áreas curriculares num mesmo nível de aprendizagem – e a vertical – referente à coordenação de conteúdos, competências e atitudes que são sequenciais, podendo esta ocorrer no âmbito de um só ano de escolaridade, ou entre anos subsequentes. Alonso (1996) contempla uma dimensão lateral da articulação, a qual ocorre quando as experiências e os conhecimentos prévios das crianças são integrados na conceção e desenvolvimento das atividades pedagógicas, conferindo sentido às aprendizagens. A formanda destaca, no desenvolvimento da PPS, a relevância das articulações horizontal e lateral, salientando o seu contributo no combate à fragmentação do conhecimento, na medida em que facilitam o reconhecimento do “vínculo entre as partes e as totalidades e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos” (Morin, 2002, p.17).

Dada a grande heterogeneidade na população discente que caracteriza a realidade educativa atual, a mestrandia salienta a complexidade do desafio de tornar as aprendizagens acessíveis a todos os alunos. Este desafio acarreta a gestão de ritmos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento, o que

implica a adoção de estratégias pedagógicas que sejam motivadoras e promotoras do envolvimento dos alunos em processos significativos de aprendizagem. À semelhança da EPE, é fundamental, neste nível educativo, a promoção de uma dinâmica de aprendizagem cooperativa, sendo necessário que

o trabalho da criança, em todos os domínios – quer se trate de matemática e de gramática ou de história e de instrução cívica –, se faça numa atmosfera de reciprocidade e de cooperação, tanto intelectuais como morais. (...) É preciso que a classe seja uma sociedade verdadeira, praticando a discussão livre e a pesquisa objectiva, e só então os grandes ideais de solidariedade e de justiça, vividos antes de constituírem objectos de reflexão, poderão dar lugar a um ensino proveitoso (Piaget, 1998, p.58).

À semelhança da EPE, o modelo pedagógico apresentado pelo MEM constituiu uma inspiração para as práticas desenvolvidas, sendo compatível com a conceção de educação e ensino construída no presente percurso formativo. Trata-se de um modelo centrado na aprendizagem em ação, cuja dinâmica possibilita que, de um modo compartilhado, os sujeitos se apropriem da cultura, não através da transformação da escola em simulacros culturais, mas apostando na vivência de ambientes culturais autênticos (Niza, 2009). Tem por base uma organização democrática, em que as aprendizagens são organizadas socialmente e o professor adota uma posição de equilíbrio entre a diretividade e a não-diretividade (González, 2002). Desta forma, tendo a comunicação como motor da aprendizagem em ação, a gestão cooperada do currículo entre professores e alunos torna-se um fator fundamental para o vínculo dos mesmos ao trabalho escolar, afirmando ainda que “quanto mais cooperativo for o contexto, melhores serão os efeitos produzidos pela cooperação democrática na aprendizagem do currículo escolar” (Niza, 2005, p.528).

Tal como já foi referido no subcapítulo anterior, as TIC constituem recursos com um enorme potencial educativo, tendo especial importância no 1.º CEB, enquanto auxiliares do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rodrigues (2013), por proporcionarem dinâmicas que permitam que a aprendizagem não esteja dependente da interação direta com o professor, tirando partido dos materiais, dos colegas, do meio, ou da pesquisa, como recursos pedagógicos, as

TIC podem colocar-se ao serviço de uma educação inclusiva, potenciadora da aprendizagem de todos.

Desde que utilizadas com criatividade e pertinência, a formanda considera existirem inúmeras possibilidades de uso das TIC, ao nível do 1.º CEB, e que concorrem para o desenvolvimento de competências curriculares diversas. Ramos (2007) sugere, como exemplo de atividades a desenvolver com recurso às TIC, a esquematização de informação em mapas conceituais; pesquisa, seleção e organização de informação; atividades de escrita criativa ou leitura interativa; simulação de viagens, ou visitas a locais de interesse cultural, através de *sites* virtuais ou enciclopédias eletrónicas; troca de mensagens e partilha de informação através do correio eletrónico ou outras plataformas, etc. A mestranda considera fundamental que as TIC ocupem uma posição, não de conteúdo a ser ensinado, mas como recursos ao serviço de “situações de aprendizagem significativa, nas quais o aluno possa efectivamente construir o seu conhecimento e adquirir as competências esperadas e previstas” (Ramos 2007, p. 148).

Um outro tópico relacionado com os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem é o uso dos manuais escolares. Tendo em conta a realidade com que a formanda se confrontou na PPS, marcada por um uso dominante dos manuais no quotidiano escolar, face a outros recursos educativos, considera-se pertinente refletir sobre essa questão. Com efeito, trata-se de um recurso didático-pedagógico que, na sua essência, pretende apoiar o trabalho autónomo do discente, e cuja conceção tem como objetivo desenvolver competências e aprendizagens previstas nos programas em vigor das diferentes áreas curriculares, fornecendo pistas para a avaliação e para o trabalho do professor (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto). São diversas as potencialidades associadas ao seu uso, nomeadamente a diversidade de propostas disponibilizadas, a sua estética apelativa e a promoção da autonomia do aluno no seu estudo individual (Pacheco, 2001). No entanto, em muitos contextos educativos, o uso do manual tem um carácter prescritivo em relação ao desenvolvimento do currículo, realidade que, no entender da mestranda, subverte o papel do aluno, do professor e do próprio manual, sendo este concebido e usado “como base da acção dos professores nas escolas, em vez de (...) [construído] como apoio para o trabalho, a investigação e o estudo dos alunos” (Roldão, 1999, p.17). Neste sentido, a mestranda procurou, na sua



prática, assumir autonomia em relação a este recurso (Vieira, Marques & Moreira, 1999), utilizando-o de forma equilibrada e quando se revelou pertinente, procurando articular o seu uso com outros recursos, nomeadamente as TIC, para que aquele não se tornasse um fator de desmotivação dos alunos para as aprendizagens escolares.

Sendo o 1.º CEB um nível educativo que introduz a modalidade sumativa da avaliação, a formanda julga ser importante refletir sobre a coerência entre procedimentos avaliativos e os objetivos curriculares e modos de trabalho desenvolvidos. Desta forma, deverá atribuir-se especial valor à avaliação formativa, aspeto em estreita ligação com o princípio da diferenciação pedagógica, pelo foco no percurso e evolução da cada discente (Abrantes, 2002). Segundo o mesmo autor, a integração do currículo e da avaliação não é concretizável se os testes escritos forem usados como instrumento de avaliação primordial, correndo o risco de conferir à avaliação um certo carácter pernicioso identificado por Zabalza (1994), que ocorre quando este instrumento adquire um objetivo disciplinador e classificador dos discentes, revelando-se como ferramenta repressiva de poder, reflexo de uma perspetiva conservadora e autoritária do ensino, de natureza memorística, com repercussões nefastas do desenvolvimento intelectual e da personalidade dos discentes. A mestranda revê-se num processo de avaliação que promova a confiança social depositada na informação transmitida pela escola, sendo avaliadas as diferentes dimensões da aprendizagem dos alunos, não apenas as cognitivas (Abrantes, 2002).

Recuperando a perspetiva de Freire (2002, p.16), “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador”. Desta forma, evidencia-se aquela que Cardoso (2013, p.32) define como tarefa fundamental da educação escolar: o cultivo da humanidade, o que implica “confrontar o jovem com as suas responsabilidades e educá-lo para as exercer: ensinar a merecer o futuro mediante esforço, disciplina apreço pelo mérito, solidariedade, entreaajuda”.

#### 1.4. A ARTICULAÇÃO ENTRE OS DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS

A transição entre os dois primeiros níveis da Educação Básica, a EPE e o 1.º CEB, constitui, à luz da visão ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, um momento de *transição ecológica*, fenómeno que ocorre “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (In Portugal, 1992, p.40). Segundo aquele autor, as transições ecológicas são elementos basilares do processo de desenvolvimento, sendo simultaneamente uma consequência e um instigador desse processo. Bronfenbrenner acrescenta ainda que

o potencial de desenvolvimento de um contexto num mesosistema (...) será aumentado se (...) as exigências nos diferentes contextos são compatíveis e os papéis, actividades e díades em que o sujeito se envolve permitem o desenvolvimento de processos de confiança mútua, orientação positiva e consenso de objectivos entre contextos e um equilíbrio de poder promotor do sujeito em desenvolvimento. (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 1992, p.88).

De facto, na realidade portuguesa, a EPE e o 1.º CEB apresentam culturas institucionais com bastantes semelhanças (Formosinho, 2016) em termos organizacionais e administrativos, bem como profissionais e pedagógicos, destacando-se a organização curricular caracterizada pela globalização disciplinar (em oposição à fragmentação que predomina a partir do 2.º CEB), o processo educativo desenvolvido em monodocência e no que concerne à gestão do espaço e do tempo (Formosinho, 1998). Para além desses aspetos, ambos os níveis estão orientados para a valorização das experiências das crianças, dentro e fora da escola, procurando respeitar as diferenças e os ritmos de aprendizagem individuais, existindo em ambos uma valorização das interações e da partilha de experiências e saberes. Existe um enfoque na formação pessoal e social, associada à aquisição de competências, atitudes e valores fundamentais ao exercício de uma cidadania responsável (Serra, 2004). Em contrapartida, existem pontos que diferenciam a ação pedagógica desenvolvida nos níveis de EPE e do 1.º CEB, salientando-se o enfoque do primeiro na educação e não no

ensino, componente que tem o seu início no segundo nível, sem prejuízo, no entanto, da componente educativa do mesmo (Serra, 2004).

No que concerne ao papel da EPE no processo de transição em questão, as OCEPE defendem que este nível deve organizar-se, não “em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida”, e procure criar condições para que essa transição seja harmoniosa, pelo que a imposição de tarefas de natureza escolar no jardim de infância acarreta o risco de o transformar num “possível local de insucesso escolar precoce em que algumas crianças aprendem que não são tão capazes como as outras” (ME/DEB, 1997, p.17).

O mesmo documento distingue três aspetos em que as crianças deverão estar desenvolvidas à entrada no percurso escolar: os respeitantes ao comportamento, em particular a capacidade de integração do dia a dia de um grupo, aceitação e respeito pelas regras de convivência social, tomada de iniciativas, etc.; os relativos a questões cognitivas, como a compreensão e expressão oral, a sensibilização para o código escrito, o desenvolvimento de noções básicas lógico-matemáticas, de espaço, tempo e quantidade; e os de natureza atitudinal, com especial enfoque para a curiosidade e interesse pela aprendizagem. Nesta perspetiva, não se justifica que a criança seja privada de tempo de jogo em prole de tarefas de natureza escolar definidas pelo adulto, as quais são reveladoras da falsa dicotomia existente entre jogo e aprendizagem escolar, assumida por alguns educadores, sendo “o jogo simbólico (...) um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas que irão garantir a sua adaptação e desempenho com sucesso, em ambientes escolares formais” (Bodrova, 2009, p.11). Na verdade, este autor acredita que o jogo promove o desenvolvimento da capacidade de autorregulação de comportamentos físicos, cognitivos e sociais, considerando também que as atividades de jogo, sobretudo aquelas em que são utilizados adereços não estruturados e de função adaptada a cada contexto de jogo, são especialmente promotoras do desenvolvimento do pensamento abstrato e do surgimento da consciência metalinguística, ambos facilitadores das aprendizagens escolares.

Relativamente ao 1.º CEB, este viu o seu estatuto alterado de ciclo inicial para ciclo intermédio da educação básica, de onde resulta a necessidade do professor procurar ter um bom conhecimento da realidade da EPE e ter preocupação com

a problemática da transição, enquanto questão de natureza curricular, pedagógica e organizacional, de modo a promover a continuidade educativa baseada numa sequencialidade progressiva, em vez de regressiva (Formosinho, 2016). Este nível deveria, assim, assumir-se como continuação do primeiro, apoiando-se nas vivências e saberes que as crianças trazem consigo à entrada na escola, “sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da EPE até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p.76).

Numa perspetiva conjunta, deverão educadores de infância e professores procurar inteirar-se das especificidades e semelhanças existentes entre a EPE e o 1.º CEB e adotar uma atitude que permita perspetivar caminhos de articulação curricular, de modo a possibilitar o desenvolvimento colaborado de atividades integradas e a otimização dos recursos disponíveis nas escolas e nos jardins de infância, e, assim, enriquecer “o universo pedagógico dos professores e educadores” e maximizar “as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p.78). Para além disso, Oliveira-Formosinho (2016) salienta a importância, para o sucesso dos processos de transição, que os centros educativos sejam pautados por uma cultura que promova a pertença participativa em processos de jogo e aprendizagem significativos, de modo a desenvolver identidades plurais e relacionais. Desta forma, os processos de transição serão instigadores de crescimento e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016).

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Considerando fulcral que o Educador seja um “profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (DL N.º 43/2007 de 22 de fevereiro, introdução), o presente capítulo debruça-se sobre duas componentes que concorrem para uma prática educativa sustentada: o conhecimento do contexto e a metodologia de investigação desenvolvida.

Num primeiro momento, é caracterizado cada um dos contextos nos quais foi desenvolvida a PPS, assumindo que o conhecimento da realidade em que o profissional pretende intervir constitui um aspeto crucial, sem o qual “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico” (Estrela, 1994, p.21). De notar que os dados apresentados são resultado de um processo contínuo e sistemático de observação, através do qual se procurou conhecer, numa perspetiva individual e coletiva, cada um dos grupos de crianças, entendendo que, para que a ação pedagógica do docente seja significativa, é fulcral que este esteja ciente das características “académicas, comportamentais e socioemocionais (...) dos seus alunos e que seja sensível e compreensivo relativamente a estas” (Rief & Heimburge, 2000, p.188) de modo a proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador e securizante.

No primeiro subcapítulo são analisados os contextos de EPE e 1.º CEB, nesta ordem, iniciando-se por uma caracterização institucional, passando de seguida a uma descrição reflexiva do ambiente educativo, nas suas diferentes vertentes, e terminando na especificação das características do grupo de crianças com quem a PPS foi desenvolvida. No que respeita ao último tópico, procurou-se abranger quer os aspetos sociológicos inerentes ao contexto familiar, quer os de natureza psicológica, bem como as interações ocorridas no ambiente educativo, procurando identificar os interesses e necessidades que, numa dimensão individual e coletiva, constituem o ponto de partida para a ação do docente junto de um qualquer grupo de crianças. Segue-se uma breve reflexão acerca dos principais contrastes e similitudes entre os dois contextos em análise.

O segundo subcapítulo é dedicado à metodologia de investigação que esteve inerente à PPS, vertente incontornável do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente da mestranda, sendo realizada uma reflexão sobre os instrumentos construídos no âmbito das diferentes etapas do ciclo de IA, sua construção, e sua articulação com a ação e com a reflexão sobre a ação. Esta metodologia é promotora não só da compreensão das situações educativas, como também da melhoria das práticas, desempenhando um papel de relevância no desenvolvimento de saberes e competências profissionais (Máximo-Esteves, 2008). Procurou-se, igualmente, refletir sobre o papel da supervisão e da cooperação em tríade pedagógica.

## 2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

### 2.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

O desenvolvimento da PPS em EPE teve lugar numa instituição particular e cooperativa situada na zona metropolitana do Porto. No que respeita ao meio envolvente, esta gozava da proximidade de diversas infraestruturas destinadas ao desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental, aspeto que constituía uma potencialidade passível de ser explorada com intencionalidade educativa, uma vez que os instrumentos culturais (materiais e psicológicos) possuem um carácter mediador da construção de significados (Folque, 2014). Para além deste aspeto, tendo em conta que 25 das 26 crianças residiam no concelho em que se localizava a instituição, o conhecimento da realidade cultural em que se inseriam constituía um importante apoio à leitura contextualizada das características do grupo, facilitando uma maior adequação da ação pedagógica.

Abrangendo os níveis educativos de Creche e Jardim de Infância (JI), 1.º, 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, esta instituição apresentava uma dimensão considerável, aspeto que se refletia na sua gestão e organização e, por

consequente, no ambiente educativo e como na prática pedagógica desenvolvida. Com efeito, não obstante o seu Projeto Educativo emanar um conjunto de princípios orientadores de natureza marcadamente humanista e coerentes com uma lógica democrática e de formação para um exercício de cidadania pautado pelos valores de liberdade, espírito crítico, autonomia e solidariedade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), as práticas observadas refletiam uma gestão norteada para a consolidação do reconhecimento social da instituição, existindo um forte investimento na imagem pública da instituição, bem como uma focalização nos resultados obtidos nas provas nacionais. No que se refere à EPE, verificou-se uma ação pedagógica que priorizava a dimensão cognitiva do desenvolvimento das crianças, dando menor enfoque às dimensões afetiva, pessoal e social. Em suma, refletia uma conceção de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, que se consubstanciava numa abordagem fortemente escolarizada, refletida numa organização pouco flexível do espaço e do tempo e numa atenção privilegiada aos conteúdos, em prejuízo do tempo de jogo espontâneo, aspetos que condicionaram fortemente a ação desenvolvida na PPS, pelo que serão alvo de maior aprofundamento no presente capítulo.

No sentido de permitir uma maior compreensão de alguns aspetos que serão explanados, considera-se importante referir que, ao momento do início deste estágio, o grupo de crianças encontrava-se a desenvolver um projeto subordinado ao tema “o *Shopping*”, tópico emergente dos interesses das crianças por ser recorrente nas suas conversas e relatos da vida familiar, bem como em jogos espontâneos de compras e vendas, tendo originado uma visita de estudo a um centro comercial, a partir da qual o grupo tinha definido o objetivo de construir diversas lojas na sala de atividades.

A respeito do projeto em curso, é relevante referir que a constatação de que seria este o tema subjacente à sua prática pedagógica constituiu, para a mestrande, um fator de significativa decepção. Para além desta temática lhe parecer limitada e limitadora quanto às potencialidades de desenvolvimento do conhecimento do mundo, da expressão e comunicação, bem como da educação cultural, questionava-se se não poderia mesmo tornar-se perniciosa ao nível da formação pessoal e social, já que tinha inerente um certo apelo ao consumismo. Em suma, a mestrande considera que, apesar de ser importante que o adulto procure responder aos interesses das crianças, não é de menor relevância a sua atenção ao potencial educativo das experiências que lhes proporciona, devendo,

de uma forma crítica, reflexiva e assumindo “a natureza ética da prática educativa” (Freire, 2002, p.10), selecionar, tendo em conta os tópicos de interesse identificados, as abordagens e dispositivos de aprendizagem que se apresentem mais enriquecedores. Neste caso, perante o interesse evidenciado pelo grupo face às trocas comerciais, ao consumo, etc., poder-se-ia, em alternativa, propor o desenvolvimento de um projeto em torno de formas tradicionais de comércio, cuja exploração sensorial, histórica e estética, poderia estimular a valorização desse património material e imaterial, portador dos valores culturais de determinada sociedade ou geração (Melucco, et al., 2000). Também pertinente, na realidade global atual, seria, por exemplo, explorar a alimentação saudável, o consumo sustentável ou o comércio justo, questões inerentes à formação pessoal e social e ao conhecimento do mundo, deriváveis do tema central. De referir que foram várias as ideias alternativas apresentadas pela díade, aquando dos momentos de reflexão em tríade pedagógica, não tendo existido abertura ao desenvolvimento das mesmas, dado que o percurso do projeto estava definido desde o início do ano letivo, existindo pouca margem para a exploração de novos caminhos. De certa forma, pode considerar-se que este contexto evidenciava uma “educação de tendência transmissiva” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p.35), já que priorizava a programação prévia do percurso a desenvolver com as crianças, negligenciando o potencial pedagógico inerente às motivações emergentes em cada momento, o que resultava numa conceção enviesada da metodologia de projeto (Lino, 2013).

No que concerne à equipa educativa, integravam-na não só a educadora cooperante e a assistente operacional, como quatro docentes responsáveis pelas áreas de enriquecimento curricular (AEC) de Expressão Musical e Dramática, Inglês, Filosofia para Crianças e Desenvolvimento Pessoal e Social.

Quanto à organização do espaço, é de notar que a sala de atividades tinha a maioria da sua área ocupada por “lojas” construídas no âmbito do projeto de grupo. No início do período de estágio, existia um supermercado, uma loja de vestuário e um restaurante, no interior da sala, bem como uma oficina e uma caixa de multibanco situadas no *hall* exterior à sala, estando prevista ainda a construção de outros dez espaços. Apesar do carácter enriquecedor inerente ao processo de construção dos mesmos, pela dinâmica colaborativa e participativa em que adultos e crianças pensam, fazem e refletem em conjunto, afirmando-se como co construtores de aprendizagens e saberes (Oliveira-Formosinho &



Formosinho, 2011b), a organização do espaço revelava-se desequilibrada, uma vez que privilegiava a área dedicada às atividades de jogo simbólico, em prejuízo das restantes áreas de jogo existentes: construções, jogos, biblioteca, ciências, expressão plástica, abordagem à escrita e TIC. Estava, assim, comprometida a variedade de espaços que é fulcral para que as crianças possam desenvolver o seu jogo, permitindo gerar diferentes áreas de interesse, encorajadoras de diversos géneros de atividade (Hohmann & Weikart, 2011). Para além disso, o volume ocupado pelas várias lojas que iam sendo construídas, assim como a estrutura fechada das mesmas, diminuía a luminosidade da sala e dificultava a visibilidade e a locomoção entre os diferentes espaços, condições ambientais que não se revelavam propiciadoras da aprendizagem pela ação.

Quanto à área de expressão plástica, embora fosse dotada de uma excelente luminosidade natural, tinha uma dimensão relativamente reduzida, integrando um grande cavalete que permitia a permanência de três crianças, bem como um conjunto de mesas frequentemente ocupadas no desenvolvimento de atividades de outra natureza, nomeadamente de abordagem à escrita. A generalidade dos materiais destinados ao desenho, pintura, recorte e colagem encontrava-se acessível às crianças, segundo uma organização lógica e funcional, promovendo a autonomia na sua utilização, já que proporcionava “a execução do ciclo ‘encontra-brinca-arruma’” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164). Porém, notava-se pouca variedade nos materiais disponíveis ao uso da criança, estando ausentes os materiais destinados a atividades de modelagem. Esta falta de variedade de materiais (ao nível das texturas, das dimensões, volumes e formas) disponíveis para a exploração da expressão plástica, poderia privar as crianças de experiências potencialmente profícuas ao nível do domínio da Matemática, bem como do contacto com manifestações artísticas mais diversificadas, que ampliariam o seu conhecimento do mundo e desenvolveriam o seu sentido estético (ME/DEB, 1997). Há ainda a referir o facto de ser concedida às crianças pouca liberdade no uso do espaço e do tempo, bem como de envolvimento em projetos pessoais, perdendo-se oportunidades de interação criativa com o outro, com os materiais e com as ideias, promotora do desenvolvimento em termos intelectuais, emocionais, sociais e físicos (Hohmann & Weikart, 2011).

No que respeita à biblioteca, área de especial importância na EPE, uma vez que cabe aos educadores de infância “um papel crucial no fomento do gosto pela leitura e na conquista do poder de ler, por parte da criança” (Gomes, 1996, p.44),

esta estava localizada junto a uma parede envidraçada contígua ao exterior, possuindo uma boa luminosidade natural, sendo um espaço que dispunha de uma manta e quatro almofadas, no sentido proporcionar conforto aos seus utilizadores. É de referir, porém, a ausência de organização e o fraco estado de conservação dos livros disponíveis, alguns deles de fraca qualidade literária, bem como desadequados à faixa etária em questão. Questiona-se se a realidade descrita seria verdadeiramente promotora da leitura, uma vez que, por um lado, não existia um conjunto satisfatório, em quantidade e qualidade, de livros acessíveis à criança, e, por outro, não existia uma ação intencional no sentido de criar hábitos de manuseio dos livros (Gomes, 1996).

A área da biblioteca continha alguns recursos destinados à exploração da expressão dramática – um fantocheiro, alguns fantoches de estética e estado de conservação pouco atrativos, uma tenda (desmontada) e algumas máscaras em papel bastante danificadas –, recursos raramente explorados espontaneamente pelas crianças. O facto de não existir um espaço diferenciado, na sala de atividades, destinado a esta área de conteúdo, levou a que a diáde tenha definido como prioritária a intervenção nesta, como na de expressão plástica, no sentido de diversificar as experiências proporcionadas ao nível das diferentes formas de expressão, de modo a promover o desenvolvimento progressivo do domínio e utilização do corpo, bem como o contacto da criança “com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar, de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objectos” (ME/DEB, 1997, p.57).

Quanto às áreas dos jogos e das construções, ambas se apresentavam pobremente equipadas, sem organização aparente e com pouca variedade de materiais, encontrando-se estes em fraco estado de conservação e sendo, em geral, pouco apelativos, aspeto que pode justificar o facto ambas as áreas não serem alvo da preferência das crianças, nos momentos de jogo espontâneo. Segundo Hohmann e Weikart (2011), é importante que os materiais disponíveis sejam variados e numa quantidade razoável, para permitir que as crianças os explorem, transformem e combinem, sendo também essencial, para a aprendizagem ativa, que os mesmos sejam motivadores para elas.

Relativamente ao espaço exterior, espaço educativo que, à semelhança do interior, deve merecer especial atenção do educador (ME/DEB, 1997), situava-se numa zona contígua à sala de atividades, apresentando uma dimensão considerável. No entanto, não possuía qualquer área abrigada do sol ou da

chuva, nem dispunha de recursos pedagógicos. Sendo assim, este constituía, essencialmente, um local de recreio explorado livre e espontaneamente pelas crianças, sob a observação atenta dos adultos, os quais, frequentemente, interagiam com aquelas de modo a apoiar e enriquecer as suas iniciativas (ME/DEB, 1997). Esta forma, considerando que a exploração deste espaço estava aquém das suas potencialidades, a díade procurou, na sua prática, tirar partido das oportunidades educativas que o mesmo podia oferecer.

Relativamente aos recursos materiais disponíveis na sala de atividades e nos espaços contíguos, há ainda a destacar os tecnológicos, nomeadamente três computadores, colunas de som, projetor e ligação à internet. Este aspeto constituía uma potencialidade, uma vez que as TIC podem ser desencadeadoras de situações de aprendizagem diversas, permitindo explorar conteúdos em diferentes áreas de conteúdo, como “expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática (ME/DEB, 1997, p.72).

Relativamente à organização e gestão do tempo, verificava-se uma realidade distante da visão integrada e integradora da EPE explanada no capítulo anterior. Pelo contrário, ao invés de uma abordagem holística da formação da criança, a planificação das atividades era realizada como se os conteúdos fossem o objetivo a atingir, ao invés de constituírem um meio para a construção de aprendizagens. Para além disso, embora existisse alguma preocupação em responder às necessidades diagnosticadas e a alguns interesses manifestados pelas crianças, não existia um verdadeiro escutar da voz da criança (Lino, 2013), sendo priorizado o cumprimento dos diferentes momentos planificados, organizados por área de conteúdo num horário semanal rígido, e marcados por uma grande desarticulação entre si.

A mestrandia compreende que a realidade aqui descrita constituía, em parte, consequência da preocupação da instituição em disponibilizar diversas AEC (Expressão Musical e Dramática, Inglês, Filosofia para Crianças, Expressão Motora, Desenvolvimento Pessoal e Social, TIC, Oficina de Ciências e Hora do Conto), integradas no horário das atividades letivas, sendo que quatro delas eram dinamizadas por docentes especializados e sete implicavam a ocupação de um espaço próprio, facto que dificultava a gestão flexível do tempo e do espaço. Para além disso, não se ignora que as “referências temporais são securizantes para a criança (...) [e] servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME/DEB,

1997, p.40). Não obstante, a díade identificou mais constrangimentos do que potencialidades na dinâmica instituída, tendo questionado e tentado intervir sobre alguns aspetos. Em particular, questionou-se a pertinência de que, quer os momentos de leitura, quer os dedicados às expressões musical e dramática, se cingissem a um único momento semanal, com dia, hora e espaço marcados, tendo em conta o valor pedagógico destas áreas e domínios de aprendizagem e a sua ligação com o jogo espontâneo das crianças. Tendo em foco que o tempo pedagógico é da criança e não do adulto, seria importante pensar uma gestão que incluísse “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo, (...) [bem como] os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p.113).

Um outro aspeto que suscitou o questionamento da díade era a imposição da realização de fichas de trabalho, tarefas que, por serem descontextualizadas e sem significado para as crianças, colidem com o paradigma sócio construtivista, o qual considera que o conhecimento sobre o mundo é construído ativamente pelas crianças “enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22). Este tipo de tarefas reflete uma conceção redutora do papel que cabe à EPE na articulação com o 1.º CEB (Oliveira-Formosinho, 2016), para além de implicar a diminuição do tempo destinado ao jogo espontâneo, atividade que permite desenvolver competências facilitadoras das futuras aprendizagens escolares (Bodrova, 2009).

Há também a referir a existência de cinco grupos de apoio e estimulação, constituídos na sequência de uma avaliação das crianças realizada pelo serviço de Psicologia da instituição, com o objetivo de oferecer um reforço nas áreas de psicomotricidade, expressão plástica, linguagem, matemática e TIC, a um total de 13 crianças sinalizadas por apresentarem dificuldades ou especiais aptidões nessas áreas. Embora esta abordagem fosse justificada pela instituição como diferenciação pedagógica, a formanda considera que a mesma corre o risco de se revelar segregadora, levantando questões pedagógicas e éticas. Por um lado, considera-se que a pedagogia diferenciada consiste na garantia de que cada indivíduo tem oportunidade para progredir face ao seu ponto de partida, usufruindo de experiências estimulantes que contribuam para a maior equidade no que respeita às possibilidades de sucesso ao longo da vida escolar e pessoal

(ME/DEB, 1997). Por outro lado, na perspectiva de Tomlinson (2008), mais produtivo do que subdividir um grupo heterogêneo em grupos homogêneos de menor dimensão, é recorrer à flexibilidade na formação de grupos, de modo a tirar partido das diferentes características e ritmos de aprendizagem, de modo a ser proporcionada, a cada criança, uma tarefa adequada às suas necessidades, suficientemente desafiante e promotora de aprendizagem. Em suma, perante a heterogeneidade comum a todo o grupo de indivíduos, deve o educador apoiar “cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (ME/DEB, 1997, p.50).

Relativamente à relação entre a instituição educativa e a família, há a referir a existência de uma dinâmica de comunicação assídua promovida pela educadora cooperante, quer através da publicação mensal de uma *newsletter* digital, com o intuito de divulgar as atividades desenvolvidas, quer pela construção conjunta do portefólio individual de cada criança, ou mesmo através da receptividade à participação das famílias no dia a dia do JI, com o propósito de contribuírem para o desenvolvimento do projeto de grupo ou dinamizarem atividades com as crianças. Esta dinâmica de comunicação e partilha entre estes dois contextos primordiais de socialização da criança, permitindo que o estabelecimento se organize “para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade” (ME/DEB, 1997, p.43).

Procedendo à caracterização global do grupo, salienta-se a homogeneidade etária existente, encontrando-se todas as crianças entre os cinco e os seis anos de idade. É importante ressaltar, contudo, que a homogeneidade em termos etários não é sinónimo de homogeneidade no grupo, existindo sempre uma diversidade de características e de saberes que constitui um fator facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem, devendo o docente criar oportunidades de trabalho entre pares ou grupos de pequena dimensão, a fim de promover o confronto de pontos de vista, bem como a resolução colaborativa de situações problemáticas com que o grupo se depare (Niza, 2005). O grupo era constituído por 26 crianças, igualmente distribuídas entre ambos os sexos. De notar que 25 delas já pertenciam ao grupo, acompanhados pela mesma educadora, no ano letivo transato, fator que se refletia na adaptação que estas revelavam face ao quotidiano da instituição, bem como o conhecimento aprofundado que a educadora detinha das suas características individuais.

No que respeita a aspetos sociológicos, há a referir que 25 crianças residiam no concelho onde se situava o JI, sendo que apenas uma tinha residência num concelho contíguo, o que permitia que grande parte realizasse a pé o percurso casa-JI ou despendesse pouco tempo nestas deslocações. De relevância, também, era o facto de todas as crianças disporem de quarto próprio, sendo que 18 possuíam um ou dois irmãos, fatores que, embora não sejam significativos por si só, podem ser indicadores do maior ou menor desenvolvimento de hábitos de partilha, relevantes no quotidiano de uma sala de JI, onde a questão da partilha dos espaços e dos materiais é premente.

No que respeita ao agregado familiar, 22 viviam com ambos os progenitores e os restantes com pelo menos um destes, de onde poderá inferir-se alguma estabilidade e coesão familiar, fator crucial para o seu bem-estar afetivo. Relativamente às habilitações literárias, observava-se que a maioria dos pais e mães eram detentores do grau de licenciatura ou superior, aspeto que pode ser indicador do tipo de vivências culturais a que as crianças tinham acesso, no seu meio familiar. Globalmente, os momentos de interação com o grupo permitiam inferir que a sua cultura familiar era não só aproximada como valorizadora da cultura escolar, fator patente na linguagem utilizada pelas crianças, bem como nos relatos das experiências vividas fora do JI. Estes são dados a ter em conta pelo adulto no planeamento da sua ação pedagógica, no sentido de adequar as estratégias às características do seu grupo. Para além disso, sob o ponto de vista sociológico de Bernstein, “a criança da classe média (...) [é] socializada dentro de uma estrutura formalmente articulada”, sendo que, nestas famílias, “o futuro é concebido em relação directa com a vida educacional e emotiva da criança” (Domingos, et al., 1986, p.17). Por conseguinte, estes aspetos podem tornar-se indicadores das expectativas dos pais relativamente ao papel do JI na formação dos seus educandos, variável que condiciona a ação pedagógica e que requer uma gestão sensata e eticamente situada por parte do educador de infância.

Em termos psicológicos, as crianças, na sua globalidade, revelavam-se bastante ativas e participativas no dia a dia, envolvendo-se com dinamismo e curiosidade na generalidade das atividades desenvolvidas. Ao nível dos interesses revelados, observou-se que estas eram especialmente cativadas pelas áreas de jogo construídas no âmbito do projeto de grupo. Era, assim, notória a preferência pelas atividades de jogo simbólico, aquando dos momentos de jogo espontâneo ocorridos na sala de atividades. Para além disso, os animais, de uma

forma global, constituíam um foco de interesse e de curiosidade, facto que motivou a que fossem incluídos vários no quotidiano do ambiente educativo. Foi possível constatar que as atividades e jogos motores, tais como a dança, os jogos de equipa e as brincadeiras no exterior despertavam também o seu interesse, bem como as atividades musicais, sendo que o grupo mostrava prazer, quer pelo canto de canções que já conhecia, quer pela aprendizagem de novas canções. Há ainda a referir as histórias como foco de interesse, sendo que nos momentos de leitura, para além de revelarem bastante curiosidade e atenção, era frequente as crianças solicitarem a releitura das histórias narradas.

Quanto às necessidades de aprendizagem identificadas, estas eram relativas, sobretudo, às áreas de formação pessoal e social e de expressão e comunicação. Relativamente à primeira, revelou-se necessário desenvolver competências de gestão da frustração, particularmente prementes em situações em que, de uma forma mais ou menos explícita, existia uma componente competitiva (jogos, votações, etc.). Com efeito, para além da dificuldade em aceitar a não-vitória (à qual várias crianças reagiam com desânimo, choro e atribuindo culpas entre si), a díade pedagógica identificou diversas atitudes individualistas e de desrespeito pela voz do outro, por parte de alguns elementos, bem como comportamentos reveladores de baixa autoestima e medo de falhar, no caso de outros. Tendo em conta este aspeto e considerando excessiva a componente competitiva presente no ambiente educativo em análise, definiu-se como um dos focos de intervenção o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e de cooperação, de modo a promover atitudes de empatia e solidariedade entre pares e desenvolver a autonomia das crianças na gestão de conflitos, contribuindo para um ambiente afetivamente securizante e promotor de uma participação equitativa de todos os elementos, como será desenvolvido no capítulo que se segue.

Quanto área de expressão e comunicação, foram identificadas necessidades em duas vertentes: a motricidade fina e a expressão livre e criativa. Por um lado, era visível a dificuldade de algumas crianças ao nível da preensão em pinça, bem como em tarefas que requeriam o domínio motor dos membros superiores, como o recorte, a modelagem ou a manipulação fina de materiais. Por outro, observou-se que era concedida pouca liberdade para a expressão livre e criativa, não só no âmbito da expressão plástica, mas igualmente na dramática, o que resultava na falta de confiança, por parte das crianças, no exercício da comunicação expressiva, bem como na procura constante da orientação do

adulto. Por conseguinte, a díade pedagógica pretendeu, por um lado, melhorar a qualidade das experiências expressivas, proporcionando ao grupo a exploração de diversas técnicas de expressão plástica, tais como desenho, pintura, modelagem, colagem, etc., permitindo-lhes expressarem-se em múltiplas linguagens (Lino, 2013); por outro, proporcionar às crianças uma maior liberdade no exercício da sua criatividade, permitindo-lhes desenvolver uma capacidade, na verdade, lhes é inata (Ribeiro, 2002).

De uma forma transversal, a díade pedagógica identificou a necessidade de proporcionar ao grupo a vivência de momentos lúdicos, marcados pelo apelo à imaginação e à fantasia, elementos que povoam a mente da criança e se refletem no seu jogo simbólico, atividade que não se rege pelos “critérios lógicos, estéticos ou utilitários dos adultos” (Ribeiro, 2002, p.75). Procurou-se, assim, uma prática pedagógica afastada de uma escolarização precoce, em que as várias áreas de conteúdo se desenvolvessem a partir “do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (ME/DEB, 1997, p.48).

### 2.1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio relativo ao 1.º CEB decorreu numa instituição pública da zona metropolitana do Porto, a qual era sede de um agrupamento de escolas que integrava o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) 2, composto por quatro estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos. Abrangendo a EPE e os 1.º, 2.º e 3.º CEB, a escola apresentava uma dimensão considerável, no que respeita quer às infraestruturas, quer à comunidade escolar docente, não docente e discente. No Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) eram identificadas na população servida, para além da multiculturalidade, fortes assimetrias em termos socioeconómicos, existindo situações de fragilidade económica e social, tais como pobreza, exclusão social e baixo nível instrucional, sendo elevado o número de alunos que usufruíam da Ação Social Escolar. Eram comuns as condições de desemprego e



endividamento das famílias, bem como situações de risco (violência familiar e maus tratos), problemas de saúde, situações de toxicod dependência e alcoolismo.

Tendo em conta os problemas diagnosticados, o mesmo projeto definia como principais objetivos garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, atuando sobre os problemas de integração escolar e sobre as dificuldades específicas de aprendizagem e de socialização; promover, a par do crescimento intelectual, o crescimento cívico e ético dos discentes; e desenvolver, nos mesmos, competências pessoais e sociais, perspetivando o seu desenvolvimento enquanto cidadãos responsáveis e autónomos. Esta escola assume, assim, o compromisso social de promover, a par da aquisição de competências que permitam a plena integração na vida em sociedade, a apropriação de conhecimentos relevantes, numa perspectiva emancipatória, indispensável a um projecto de sociedade mais justo e igualitário (PEA, 2013-2017), aspeto coerente com a responsabilidade ética inerente à docência (Freire, 2002).

No que respeita à dinâmica de trabalho existente na escola, ao nível do 1.º CEB, em particular relativamente ao 1.º ano de escolaridade, observava-se uma dinâmica de trabalho em equipa entre os docentes, resultando numa forte articulação horizontal que abrangia os docentes em exercício nas várias escolas pertencentes ao agrupamento. Esta articulação consistia, essencialmente, na aferição dos instrumentos de avaliação e do cumprimento das planificações. Entre os docentes da mesma escola, tinha lugar a partilha de materiais, estratégias e experiências, aspeto que pode promover o desenvolvimento mútuo de competências profissionais, bem como o combate ao isolamento profissional que é comum na classe docente (Formosinho & Machado, 2009). No que respeita à avaliação, a realização de provas escritas trimestrais comuns a todo o agrupamento, pode tornar-se pernicioso, já que os desempenhos são avaliados à luz de critérios uniformes para todas as crianças, o que contraria o princípio da individualização da avaliação, enquanto baseada no processo particular de evolução de cada aluno (Diogo, 2010), acabando por se constituir como instrumento de controlo do trabalho docente (Formosinho & Machado, 2009).

Caracterizando o ambiente educativo, a escola apresentava infraestruturas recentemente intervencionadas, pelo que a generalidade dos espaços e recursos evidenciavam um bom estado de conservação. Os espaços comuns eram amplos, com excelente iluminação natural e com um aspeto estético sóbrio e moderno, existindo alguns *placards* destinados à divulgação de informações ou trabalhos.

Quanto aos espaços com potencial pedagógico, destacava-se a biblioteca escolar, espaço amplo, com boa luminosidade e estética agradável, da qual constavam várias zonas com valências diferenciadas: dois espaços de estudo e/ou de pesquisa, próximos dos recursos bibliográficos diversificados e bem organizados, espaço de recursos TIC e audiovisuais, e uma zona de fruição e lazer, esta equipada com mobiliário confortável, projetor e tela, preparado para a visualização de filmes. O espaço da biblioteca era alvo de uma dinamização interessante pelas funcionárias responsáveis, havendo assiduamente sugestões de obras literárias, bem como diversas ações que tornavam este espaço apelativo para os alunos, resultando numa boa frequência do mesmo, em especial durante os intervalos. Considera-se bastante positiva esta assunção da biblioteca escolar enquanto espaço que tira partido do livro como elemento gerador de dinamização pedagógica e cultural, tendo em conta a importância da formação de leitores como contributo para a criação de “uma sociedade consciente dos seus direitos e dotada de razoável espírito crítico” (Gomes, 1996, p.13).

Também com potencial pedagógico era o polivalente, espaço vocacionado para a realização de atividades motoras, bem como ao acolhimento das crianças quando as condições climatéricas impediam a sua permanência no exterior. A sua área era razoável, existindo uma sala de arrumos contendo alguns materiais do âmbito da expressão motora. Observando que o polivalente se encontrava desocupado em vários momentos do período letivo, a díade procurou aproveitá-lo para desenvolver atividades que exigissem maior liberdade de movimentação das crianças, alargando o espaço pedagógico para além da sala de aula.

Quanto ao espaço exterior, as crianças do 1.º CEB usufruíam de um recreio de grande dimensão, no qual podiam explorar diferentes áreas. Entre estas, destacava-se um parque infantil, um espaço amplo relvado e coberto com sombra, um labirinto dimensionado à altura das crianças e uma grande área cimentada, correspondente aos campos de futebol e basquetebol. De salientar a existência de pontos de água potável, bem como de uma zona relvada, com arbustos e árvores, que conferia uma estética agradável ao espaço exterior. Note-se que os diferentes espaços alheios à sala de aula têm o potencial de se tornarem espaços pedagógicos, assim tenham os atores educativos criatividade e vontade de criar condições para que se dê esse alargamento dos espaços de aprendizagem, “no sentido de tornar a escola mais humana, centrando a aprendizagem na vida” (Carneiro, Leite & Malpique, 1983, p.190).

A sala de aula apresentava uma parede contígua ao exterior totalmente envidraçada, aspeto que, dada a exposição solar, dotava este espaço de uma boa luminosidade natural, bem como de um excelente conforto térmico em dias frios. No entanto, o ambiente tornava-se demasiado abafado em dias quentes, condicionando, sobretudo durante o período da tarde, o comportamento e a predisposição das crianças para o trabalho. Existia frequentemente algum ruído resultante da presença de crianças mais velhas no espaço exterior, aspeto que se intensificava em dias de maior calor, pela necessidade de manter as janelas abertas. Como é natural, estes fatores ambientais não facilitavam a manutenção de um ambiente de aprendizagem produtivo. De uma forma geral, a estrutura e o mobiliário da sala de aula apresentavam-se em bom estado de conservação e com boas qualidades estéticas. Quanto aos materiais e recursos disponíveis, o mobiliário era confortável e adequado à estatura das crianças, existindo um bom espaço para arrumação de materiais, o qual permitia o acesso autónomo das crianças aos mesmos. No sentido de facilitar a organização da sala e promover a autonomia dos alunos, cada um possuía, na sua mesa, uma pequena caixa com separadores, onde guardavam os materiais de uso quotidiano. A existência de lavatório e banca é considerada bastante positiva, já que possibilita a promoção e a supervisão de rotinas de higiene, não só pessoal como relativa aos materiais, para além de apoiar o desenvolvimento de atividades de expressão plástica. Existia um *placard* que cobria a parede posterior da sala, utilizada para a afixação de materiais diversos, desde os de natureza didática, selecionados pela docente, até às produções das crianças. A sala dispunha, também, de um computador com ligação à *internet* e um projetor, recursos tecnológicos que, incorporados no processo educativo de modo consciente e criativo, constituem fatores motivadores e potenciadores de aprendizagem (Moreira, 2000).

Quanto à organização e gestão do espaço de sala de aula, nomeadamente no que respeita à disposição das mesas e posição relativa dos alunos, o adulto assumia uma predominância na tomada de decisões, tendo-se verificado alterações em função das interações, comportamentos e envolvimento nas atividades observados no grupo, de modo a que a organização tirasse partido das características individuais e potenciasse as condições de aprendizagem.

No que concerne à organização do tempo, esta tinha por base um horário bastante intenso, de acordo com a matriz curricular em vigor (DL N.º 176/2014 de 12 de dezembro), o qual era reflexo do referencial de “escola a tempo inteiro”,

atualmente em vigor no sistema de ensino público português (Pires, 2014). Era composto por 24 horas letivas semanais (oito para Português, 7,5 para Matemática, três para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma para Oferta Complementar e 1,5 para Apoio ao Estudo), acrescidas de seis horas relativas às AEC de Expressão Musical, Atividade Física e Desportiva, Inglês e Expressão Dramática. Embora de carácter facultativo, apenas uma das crianças não as frequentava todas, sendo que as restantes 19 permaneciam na escola de 8,5 horas diárias. Embora se possa encarar positivamente esta oferta, enquanto promotora de uma maior justiça social no acesso à educação nas suas várias vertentes (note-se que 11 crianças não frequentavam qualquer atividade extraescolar), o facto de o grupo usufruir das AEC no mesmo espaço em que se desenvolviam as atividades letivas, pode revelar-se pouco enriquecedor, se se tiver em conta que o envolvimento em atividades diversas, “em diferentes contextos, implica o conhecimento de uma grande variedade de indivíduos, tarefas e situações o que permite exercitar a flexibilidade das competências cognitivas e sociais do sujeito” (Portugal, 1992, p.88).

Embora o horário letivo apresentasse uma organização do tempo que refletia uma abordagem fragmentada e estanque das diferentes áreas curriculares, o mesmo não era cumprido de uma forma rígida pela docente cooperante, existindo uma preocupação por parte da docente em flexibilizar a gestão do tempo, de acordo com as necessidades emergentes do dia a dia e das crianças, como também em promover alguma articulação de conteúdos. No entanto, de uma forma geral, as práticas observadas evidenciavam uma visão desarticulada do que é o desenvolvimento curricular, distanciada do que seria uma integração plena das várias vertentes do currículo (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto), à luz de uma teoria global da integração curricular já analisada no 1.º capítulo.

A predominância do adulto que, neste contexto, se observava ao nível da gestão e organização do espaço, era transversal aos restantes aspetos do ambiente educativo, nomeadamente à gestão do tempo e ao desenvolvimento do currículo, sendo que, apesar de existir alguma atenção às necessidades e interesses das crianças, individual e coletivamente, não se verificava uma “educação escolar intrinsecamente orientada para valores democráticos de participação directa” (Niza & Formosinho, 2009, p. 348).

No que respeita à diferenciação pedagógica, esta era focada essencialmente nas crianças com NEE (caracterizadas posteriormente neste ponto), ou seja,

embora existisse preocupação em responder às necessidades de aprendizagem e afetivas manifestadas pelas crianças, em integrar as suas opiniões e desejos, atentando à faixa etária e ao facto de se encontrarem numa fase de adaptação à escola, verificava-se uma uniformização ao nível do desenvolvimento curricular: não existia diferenciação de conteúdos, de recursos ou da avaliação (Tomlinson, 2008), predominando um modelo pedagógico próximo do tradicional, eminentemente transmissivo, centrado no adulto e nos conteúdos.

Quanto à relação estabelecida entre a escola e a família, verificava-se a preocupação em manter uma comunicação assídua com os EE, manifestada através da disponibilidade para reuniões individuais, bem como pela iniciativa de contacto em situações particulares, sendo que a comunicação era centrada em questões relacionadas com o desempenho escolar dos alunos, ou com problemas de comportamento. Era uma relação pouco voltada para a divulgação do trabalho desenvolvido na escola, ou para a promoção de uma interação mais dinâmica entre escola e família, que poderia estimular a valorização mútua. Por seu lado, os EE revelavam-se, em geral, participativos e interessados na vida escolar das crianças, solicitando reuniões com a docente e comparecendo às reuniões marcadas, evidenciando respeito e valorização do trabalho daquela.

Procedendo à caracterização do grupo de crianças, estas eram 20 no total (sete do sexo feminino e 13 do masculino), existindo duas crianças com NEE e uma a frequentar o ensino doméstico. Pertenciam à faixa etária dos seis/sete anos, sendo que uma se encontrava a repetir o 1.º ano. No que respeita ao agregado familiar, 16 crianças viviam com ambos os pais e as restantes com pelo menos um dos progenitores, o que permite inferir a existência de estabilidade familiar, fator importante para o seu bem-estar afetivo. Para além disso, 11 possuíam pelo menos um irmão, aspeto que pode ser relevante enquanto promotor de aprendizagens de socialização, prementes no dia a dia escolar. Quanto às habilitações literárias dos pais e mães, observava-se que a maioria (74%) eram detentores, no mínimo, do 3.º CEB e que 40% possuía, pelo menos, o ensino secundário, sendo curioso o facto de 42% das mães serem detentoras do grau de licenciatura ou superior, existindo, neste ponto, uma marcada assimetria de género entre os progenitores. Sob um ponto de vista sociológico, este aspeto pode constituir um indicador positivo quanto ao acompanhamento da vida escolar de que as crianças usufruem no seu seio familiar. No que concerne a outros fatores com influência na vida escolar, apresentava-se como

positivo o facto de apenas uma criança não ter frequentado a EPE. Para além disso, as fichas biográficas que a díade consultou indicam dados favoráveis quanto ao número de horas diárias de sono, à disposição de um local adequado ao estudo e de condições de acompanhamento do mesmo.

Em termos psicológicos, o grupo apresentava, em geral, bem-estar afetivo, assim como predisposição para a aprendizagem, mostrando-se motivados perante os novos recursos que lhe eram apresentados e aderindo facilmente à generalidade das tarefas propostas. Notava-se, porém, alguma heterogeneidade relativamente à capacidade de concentração, ao tempo de atenção dedicado às tarefas, bem como ao ritmo de execução das mesmas, existindo igualmente, diferenças quanto aos conteúdos em que revelavam facilidade ou dificuldades de aprendizagem. Era também notória, em alguns alunos, alguma imaturidade, tendo em conta as exigências do quotidiano escolar, aspeto que se refletia na tendência para iniciar brincadeiras, perdendo facilmente o foco das tarefas. A generalidade do grupo manifestava falta de autonomia no desenvolvimento das tarefas, aspeto que constituiu uma das principais preocupações da tríade pedagógica. O grupo manifestou dificuldades em trabalhar segundo uma dinâmica cooperativa, a qual influencia positivamente não só a realização escolar, mas também as atitudes e o bem-estar psicológico dos alunos (Bessa & Fontaine, 2002), pelo que foi alvo de especial atenção na PPS. Ao nível das interações, destaca-se a dificuldade no cumprimento de regras de convivência, nomeadamente o respeito pela tomada de vez do outro, a escuta mútua, ou a resolução autónoma de conflitos, aspetos inerentes à formação pessoal e social que foram sendo alvo de uma mediação cuidada por parte da equipa educativa.

No que concerne às crianças com NEE, uma delas (criança A) apresentava um atraso global do desenvolvimento psicomotor, bem como dificuldades acentuadas na aquisição e desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, conceitos e competências. A mesma evidenciava dificuldades de concentração, de estabelecimento de relações entre objetos, de resolução de problemas, bem como ao nível da motricidade fina. Apesar destes aspetos, era relativamente autónoma, alimentando-se e deslocando-se sozinha. Ao nível emocional, apesar de um pouco imatura e pouco resistente à frustração, era uma criança afável e, regra geral, meiga. A outra criança (criança B) revelava também um atraso global do desenvolvimento psicomotor, com maiores dificuldades nas áreas desenvolvimentais e nas associadas à aprendizagem da

leitura e da escrita, bem como nas funções mentais da atenção, memória, controlo psicomotor e linguagem. Em termos sociais, a interação desta criança com os adultos era bastante positiva, estabelecendo vínculos com facilidade, enquanto relativamente aos pares, revelava alguma instabilidade, oscilando entre manifestações de afetividade e comportamentos conflituosos. De acordo com o paradigma inclusivo (DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro), estas crianças estavam integradas na turma regular, permanecendo na sala de aula na maioria das horas letivas, sendo que usufruíam da intervenção semanal (em sessões de 45 minutos) da docente de Ensino Especial, a qual desenvolvia atividades de âmbito eminentemente cognitivo, psicomotor e social, no sentido de promover a aquisição de competências necessárias ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem próprios do 1.º CEB. Ao início do período de PPS, as crianças A e B não se encontravam em condições de desempenhar a generalidade das tarefas propostas ao restante grupo, sendo realizadas adaptações àquelas, no sentido de promover o desenvolvimento de cada aluno.

Quanto à inclusão na turma das crianças com NEE, apesar de ser evidente o clima de respeito e aceitação, existindo alguma sensibilidade por parte dos pares relativamente às necessidades daquelas, verificava-se uma relação de pouca proximidade, facto que não era ajudado pela opção de existir uma separação, em sala de aula, destas crianças. De notar que a referida separação se justificava, por um lado, pelo facto de as mesmas ainda não terem desenvolvido algumas competências necessárias ao normal decorrer do trabalho em grande grupo, interrompendo frequentemente a aula com intervenções pouco pertinentes; por outro, pela falta de autonomia e dificuldade em trabalhar numa dinâmica cooperativa reveladas pelo restante grupo, aspetos que dificultavam a colocação das crianças com NEE na sala de aula. Neste sentido, definiu-se como prioritário o desenvolvimento de um projeto de intervenção que permitisse dar resposta à necessidade de um meio educativo tão inclusivo quanto possível (o qual será analisado no capítulo 3), considerando, à luz do quadro teórico e legal que sustenta o paradigma da inclusão, que cabe às escolas regulares um papel fulcral na criação de “comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p.9).

No que concerne aos interesses evidenciados pelo grupo, salientavam-se as atividades de carácter musical, a expressão plástica, a leitura de histórias e os momentos que envolviam a associação de atividade cognitiva à ação motora,

destacando-se os jogos motores, ou a exploração de materiais manipuláveis na aprendizagem, por exemplo, de conteúdos matemáticos.

Partindo da caracterização do grupo, identificaram-se como principais necessidades certos aspectos inerentes à formação pessoal e social inerentes à adaptação ao novo contexto educativo. Neste sentido, considerou-se prioritário promover o desenvolvimento da autonomia, no sentido de aumentar a capacidade de concentração na realização das tarefas, desenvolver competências de trabalho cooperativo e estimular o cumprimento das regras de participação e convivência.

Dada a heterogeneidade de características verificada no grupo, a mestrandia considera ter constituído um desafio a adoção de estratégias que respeitassem e tirassem partido dessa diversidade, de modo a promover um ambiente de aula produtivo para os vários alunos (Arends, 1995). Para além disso, encarando a criança como um “ser total”, tendo em conta que a evolução cognitiva acontece em articulação com fatores afetivos e energéticos (Sanches-Ferreira & Santos, 1994, p.49), revelou-se importante aproximar o trabalho escolar daquele que é o universo da criança, trazendo para os momentos de aprendizagem o apelo ao seu imaginário e aos seus interesses, no sentido de estimular nos alunos o gosto pela escola, especialmente premente num ano de transição de níveis educativos.

### 2.1.3. Similitudes e contrastes entre os contextos de estágio

Procurando estabelecer pontos de convergência e de divergência entre os dois contextos em que se desenvolver a PPS, surge em primeira linha uma diferença óbvia, a qual se prende com a natureza privada e pública de cada uma das instituições educativas. Este aspeto, para além de influenciar a origem sociocultural da sua população discente, bem como a quantidade e qualidade dos recursos disponíveis para o trabalho pedagógico, pareceu ter influência na própria filosofia educativa subjacente a cada uma. Tendo ambos os estágios decorrido em estabelecimentos bastante abrangentes quanto aos níveis educativos ministrados, a diáde pedagógica verificou, no contexto de EPE, uma



instituição privada que investia fortemente numa imagem externa de qualidade e exigência, enfatizando, no plano discursivo e no PEA, princípios humanistas, afirmados em prole da formação integral dos seus discentes, mas evidenciando uma prática pedagógica centrada na dimensão cognitiva do desenvolvimento das crianças, aspeto explicitado no ponto 2.1.1. Já no contexto do 1.º CEB, deparou-se com uma escola pública integrada no programa TEIP, cujas preocupações espelhadas, quer no PEA quer na ação do dia a dia, refletiam a assunção de um compromisso social de garantia da igualdade de oportunidades de sucesso escolar e de integração na sociedade, perante uma população económica e socialmente fragilizada, como é referido no ponto 2.1.2. Uma das consequências que decorre deste aspeto é a natureza da relação escola-família, sendo evidente, no primeiro contexto, uma certa atitude de “prestação de contas”, da instituição face às famílias, enquanto no segundo existia uma relação mais horizontal e de maior cooperação entre ambas as partes. Pessoalmente, a formanda sentiu uma maior identificação com o segundo contexto, revendo-se mais numa visão de escola como serviço público ao serviço da justiça social e de um projeto de sociedade, à luz da convicção de que “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (Freire, 2002, p.16), o que implica o não-sacrifício dos valores profissionais aos interesses de outra natureza (Monteiro, 2008).

Em ambos os contextos foram sentidas pela díade algumas restrições à sua ação, as quais eram inerentes às pressões e condicionamentos, de naturezas distintas, que limitavam a própria ação de cada uma das docentes cooperantes. No contexto de PPS em EPE, existiam fortes pressões institucionais, reflexo, elas próprias, das pressões implícitas ou explícitas exercidas pelas famílias, e que levavam a que o principal critério de gestão do tempo pedagógico não fosse a escuta das crianças, mas o cumprimento do já referido horário rígido, do qual constavam alguns momentos desarticulados e descontextualizados, ao invés de as diferentes áreas serem “abordadas de uma forma globalizante e integrada” (DEB, 1997, p.14).

No contexto em que decorreu a PPS no 1.º CEB, a díade deparou-se com um modelo de ensino centrado no uso dos manuais escolares, marcado pelo método expositivo, tendo a docente cooperante estabelecido como prioritário, no 1.º ano de escolaridade, o desenvolvimento de competências de leitura, ortografia e cálculo, bem como outras, já referidas, relacionadas com a adaptação às

exigências da vida escolar. Por conseguinte, a díade apercebeu-se de que teria dificuldades em desenvolver estratégias de pendore mais sócio construtivista, tais como a metodologia de trabalho de projeto, visitas de estudo ou trabalho experimental, uma vez que, entre o corpo docente, existia um consenso no sentido de uma certa uniformidade entre as diferentes turmas do mesmo ano, no que concerne ao cumprimento dos conteúdos, havendo alguma pressão para ser seguida a sequência estabelecida pelos manuais, bem como serem realizadas na íntegra as tarefas por eles propostas, utilização prescritiva deste recurso que leva a que este fique aquém das potencialidades pedagógicas (Roldão, 1999).

Tendo em conta as condições definidas à partida, em cada um dos contextos, a mestranda compreendeu que, em ambos, teria de recorrer à criatividade e a alguma perseverança, no sentido de conseguir, dentro da margem de liberdade de que dispunha, proporcionar às crianças momentos de aprendizagem com o máximo de sentido e que permitissem, a par das competências cognitivas, desenvolver competências expressivas, afetivas e morais. Um aspeto que se revelou curioso foi o facto de ter sido o contexto do 1.º CEB aquele no qual foi sentida uma maior flexibilidade na gestão do tempo, um maior respeito pelo ritmo das diferentes crianças, bem como um maior cuidado em articular as várias áreas de conteúdo, vertente masi comum à cultura instituída na EPE (Formosinho, 2016).

Outro aspeto interessante a referir é o facto de, independentemente das idiosincrasias de cada um dos contextos de estágio, os quais evidenciavam características bastante diferentes, ter havido dois pontos de convergência no que concerne às necessidades diagnosticadas, as quais se refletiram na definição dos objetivos de intervenção da díade. Foram elas a promoção da vivência de momentos de expressividade e ludicidade, assim como o desenvolvimento de competências de cooperação, ambas alvo de uma análise mais detalhada no próximo capítulo.

## 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Enquanto fase central do processo de construção de um saber profissional articulador entre a teoria e a prática, a PPS não poderia estar dissociada da investigação. A IA, enquanto metodologia de investigação em educação em que o docente se assume como investigador das suas práticas, assenta na ideia de que “o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho, 2009a, p.12). Na linha de pensamento de Máximo-Esteves (2008), sendo a Educação um campo de complexidades e mesmo antagonismos, a IA assume um carácter epistémico, sendo não só a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas melhorada, como o conhecimento dos próprios profissionais ampliado, tornando-se estes mais competentes.

Como foi referido no primeiro capítulo, o processo de IA é entendido como um processo dinâmico e cíclico, em espiral, que compreende momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Kemmis & McTaggart, 1992), o qual esteve subjacente à ação pedagógica desenvolvida em ambos os períodos de PPS. Com o objetivo de recolher um conjunto de dados tão completo quanto possível acerca de cada um dos contextos educativos, de modo a permitir uma intervenção sustentada e dotada de intencionalidade, bem como promover a adaptação mútua estagiárias-crianças e estagiárias-restante equipa educativa, ambas as incursões no terreno foram iniciadas por um período de observação participante (Estrela, 1994). Neste sentido, a transição para um papel mais autónomo e proeminente aconteceu de forma gradual, aspeto que se considera ter sido positivo, na medida em que permitiu uma apropriação faseada das competências de planificação e de gestão dos diversos aspetos inerentes ao desenvolvimento da prática educativa. Desta forma, o assumir de uma crescente responsabilidade em relação aos grupos acompanhou o crescente conhecimento mútuo, bem como a melhoria do próprio auto-conhecimento da mestrandia enquanto profissional de educação.

Constituindo-se como atitude primeira do profissional de educação, a observação é entendida como processo de recolha de dados, através do qual o

observador aprende sobre o seu comportamento e dos outros, devendo aquele ser contínuo e sistemático para permitir identificar o comportamento característico de um indivíduo numa determinada situação (Trindade, 2007). Tendo sido transversal a toda a PPS, a observação foi indireta no que se refere à análise documental, tendo sido especialmente importante o conhecimento dos Projetos Educativos, por permitirem o acesso à caracterização das instituições e do seu meio envolvente. Relativamente ao contexto de EPE, tendo o início da PPS ocorrido no mês de fevereiro, a educadora cooperante havia já elaborado o Projeto Curricular do grupo, o qual, apesar de constituir um documento aberto, tinha compiladas diversas informações acerca das opções já tomadas em relação ao ambiente educativo, apresentando uma caracterização detalhada do grupo de crianças. No que concerne ao 1.º CEB, na ausência de um documento semelhante, foi construída e preenchida pela diáde uma grelha de observação, através da qual, de uma forma mais direcionada, se procurou recolher dados sobre o ambiente educativo: caracterização dos seus espaços e recursos (materiais e humanos), aspetos relacionados com a gestão do tempo, dos espaços e das interações entre os diversos intervenientes nos diversos contextos, caracterização do grupo, do Projeto Curricular de Turma e das relações estabelecidas com a comunidade. Em ambos os contextos, cada uma das estagiárias efetuava, regularmente, registos num diário de bordo, os quais constituíam a base para a reflexão conjunta em equipa pedagógica. Dada a multiplicidade de ocorrências que têm lugar num contexto educativo e tendo em conta a complexidade da tarefa do docente, estes registos fragmentados constituíram importantes auxiliares na compreensão e interpretação das situações educativas. Em suma, a observação constituiu a base de sustentação da intervenção da mestrandia, fornecendo-lhe dados para esta problematizar, interrogando e construindo hipóteses explicativas sobre a realidade, tendo como ações consequentes a intervenção e a avaliação (Estrela, 1994).

Do processo de observação resulta a avaliação das necessidades que constitui a base para a planificação, instrumento fundamental de gestão e orientação da intervenção educativa, que implica a identificação de prioridades e a tomada de opções, bem como uma previsão do modo como a ação vai decorrer, caracterizando-se por ser dinâmica e não estática e pelo seu carácter processual e inacabado (Diogo, 2010). Desta forma, após a recolha de dados, a partir dos quais eram identificados interesses e necessidades individuais e coletivas, a

tríade pedagógica procedia à planificação semanal das atividades a desenvolver, construindo um documento estratégico, no qual eram apresentados os objetivos de aprendizagem a perseguir, a descrição das atividades constantes do percurso pedagógico delineado, o tempo e os recursos previstos para o desenvolvimento das mesmas, bem como os métodos e instrumentos de avaliação a utilizar. A par deste instrumento, durante o estágio no 1.º CEB foram elaborados guiões de pré-observação, relativos às aulas assistidas pela supervisora institucional. Estes documentos, por possibilitarem à formanda sistematizar ideias previamente à ação, rever os pontos principais inerentes ao percurso planificado, antecipar eventuais dificuldades, bem como delinear estratégias de superação das mesmas, revelaram-se importantes momentos de articulação entre a teoria e a prática, pelo que de desenvolvimento profissional.

Durante a ação, a formanda procurou manter uma atitude de permanente reflexão, aspeto que, aliado ao caráter flexível da planificação, permitiu dar resposta à imprevisibilidade própria da dinâmica de cada grupo, a qual pode advir de um “desajuste entre as previsões e a situação real dos alunos e/ou marcha do processo” (Zabalza, 1994, p.55), ou da pertinência de integrar os contributos e ideias das crianças.

Após a ação, aconteceram sempre momentos de avaliação, em tríade pedagógica, nos quais eram discutidas a pertinência das opções tomadas em função dos resultados da ação. Em particular, no 1.º CEB, no sentido de monitorizar as aprendizagens das crianças, foram elaboradas algumas grelhas de avaliação formativa (Diogo, 2010), as quais eram também analisadas pela tríade, permitindo, obter dados sobre as dificuldades individuais, desencadeando ações concretas de apoio à superação das mesmas.

Há a referir, como instrumentos de reflexão posteriores à ação, as reflexões das aulas supervisionadas e as narrativas individuais e colaborativas. Pelo seu caráter simultaneamente formal e pessoal, com uma componente teórica mas fortemente situacional, estes documentos constituíram “um processo-produto situado e único, revelador do «eu» na sua relação com o «outro» e com o contexto em que ambos (inter)agem” (Vieira, 2005, p.118), tendo contribuído para que a ação fosse assumida com crescente segurança e intencionalidade. Estes documentos de natureza retrospectiva e prospetiva, por proporcionarem a análise crítica e reflexiva de situações concretas retiradas da PPS, permitindo construir saberes sobre a prática e obter pistas para a prática, constituíram

importantes elos de ligação entre ciclos de IA, já que possibilitaram “analisar retrospectivamente as (...) práticas, avaliá-las nos seus contextos (...) e tentar perspectivar evoluções e/ou alternativas futuras” (Amaral, 2011, p.380). Desta forma, revelaram-se “como textos de desenvolvimento profissional e acesso à racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialética entre o que se pensa e o que se faz” (Vieira, 2005, p.118).

É de referir a importância da construção de um portefólio reflexivo em cada um dos contextos de PPS, a qual decorreu de forma contínua e segundo uma organização sequencial, compilando os vários documentos produzidos no desenvolvimento das diferentes etapas de IA. Por promover a reflexão sistemática do profissional relativamente à sua prática, esta estratégia revelou-se um instrumento poderoso na capacitação do docente para responder à incerteza e à imprevisibilidade que caracterizam os contextos educativos, convergindo “com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais” (Sá-Chaves, 2005, p.7).

É fundamental salientar, em todo este processo de investigação sobre a prática pedagógica, a importância da sua natureza colaborativa, a qual foi inerente quer ao facto de o estágio decorrer numa dinâmica de díade de formação, quer no que concerne ao papel orientador das docentes cooperantes e supervisoras institucionais. De facto, segundo Máximo-Esteves (2008, p.42), a IA “é um processo cujo funcionamento assenta na colaboração (...) [, sendo a] comunicação crítica entre os vários participantes (...) necessária para garantir a credibilidade da investigação, configurando uma zona de interpretação comum, onde é possível o cruzamento dos diferentes pontos de vista”.

Numa perspectiva de formação para a docência, a mestranda considera ter sido bastante profícuo o desenvolvimento, na sua prática, da metodologia de IA, na medida em que lhe possibilitou, enquanto profissional, gozar de “um duplo avanço qualitativo – de objecto a sujeito de investigação, por um lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação, por outro” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.10).

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

No presente capítulo pretende-se realizar uma reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida, à luz do quadro teórico, concetual e legal apresentado no 1.º capítulo. Neste sentido, são descritas e analisadas algumas das ações desenvolvidas, segundo uma perspetiva crítica, de modo a colocar em evidência o processo evolutivo de co construção de saberes profissionais, bem como o impacto daquelas no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. De acordo com a lógica cíclica e reflexiva da metodologia de IA que foi subjacente a todo este percurso, procura-se problematizar os principais desafios com que a mestranda se foi deparando, assim como refletir sobre as estratégias delineadas e desenvolvidas no sentido de lhes dar resposta e respetivos resultados.

Composto por duas partes, este capítulo incide sobre a PPS desenvolvida, respetivamente, nos contextos de EPE e de 1.º CEB.

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Tal como foi referido no segundo capítulo, a díade pedagógica formulou, a partir da caracterização do contexto, um conjunto de intenções pedagógicas, com o objetivo de dar resposta às necessidades e interesses diagnosticados, a fim de promover a melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao grupo de crianças. Tendo em conta a já problematizada abordagem escolarizada da EPE, que caracterizava a prática da instituição em que decorreu a PPS, espelhada no enfoque na dimensão cognitiva do desenvolvimento das crianças, definiu-se como prioridade o enriquecimento do quotidiano das mesmas, tanto quanto possível, com propostas lúdicas, de estímulo do imaginário e da criatividade, características inatas e indissociáveis da infância (Ribeiro, 2002). Para além deste aspeto, considerou-se importante investir na gestão do espaço, do tempo e das interações, de modo a criar um

ambiente educativo promotor de uma pedagogia verdadeiramente participativa, em que a construção de aprendizagens decorresse da experiência interativa entendendo-a como “ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p.100). Foram igualmente definidos três enfoques principais para a intervenção pedagógica, entre os quais assumiu destaque a área de Formação Pessoal e Social, cujo desenvolvimento é transversal às restantes áreas e domínios de conteúdo. Nesta dimensão, priorizou-se a promoção de competências inerentes à convivência social, nas quais se incluem a colaboração na organização do grupo, a escuta dos pares e o respeito pela sua tomada de vez, o equilíbrio entre o cumprimento de orientações e a tomada de iniciativas próprias, bem como a capacidade de concluir tarefas (ME/DEB, 1997), aquisições inerentes à dimensão comportamental que, segundo as OCEPE, favorecem uma transição tranquila para a escolaridade básica. Foi também uma intenção pedagógica da díade proporcionar às crianças vivências que permitissem atenuar os comportamentos de carácter individualista e de exacerbada competitividade identificados aquando da avaliação diagnóstica do grupo, através da promoção da vivência de situações pautadas por uma dinâmica mais cooperativa e colaborativa, a qual se constitui como apoiante do desenvolvimento da criança (Hohmann & Weikart, 2011).

Um outro enfoque da intervenção pedagógica, definido como prioritário no 2.º capítulo, estava inerente à área de conteúdo de Expressão e Comunicação, nomeadamente com o domínio das expressões plástica e dramática, uma vez que foram evidenciadas, em algumas crianças, dificuldades na realização de tarefas diversas mobilizadoras da motricidade fina. Para além disso, considerou-se igualmente importante proporcionar ao grupo momentos diversos de exploração da sua liberdade criativa. Por conseguinte, procurou-se revitalizar as áreas de jogo da sala de atividades destinadas ao desenvolvimento destas expressões, tornando esses espaços mais apelativos e funcionais, e valorizando-os com uma maior diversidade e riqueza de materiais. Para além da intervenção ao nível dos espaços e recursos, pretendeu-se proporcionar mais oportunidades de jogo, destinadas à exploração das diferentes formas de expressão. Em particular, no que respeita à expressão dramática, pretendeu-se diversificar as propostas de jogo dramático, bem como enriquecer a sala de atividades quanto à qualidade e diversidade de materiais passíveis de serem



utilizados nesse âmbito, de modo a promover, a par do desenvolvimento do domínio desta expressão, a vivência de momentos de maior ludicidade, apelando à imaginação e à fantasia que, de uma forma inata, povoam a mente da criança e se refletem no seu jogo simbólico (Ribeiro, 2002). Relativamente à mediação do adulto, seria pautada por um apoio "sensível, autonomizante e estimulante" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p.103), valorizando mais os processos do que os produtos, de modo a promover o bem-estar afetivo das crianças e, por conseguinte, a qualidade desses mesmos processos.

O terceiro enfoque da intervenção da díade referia-se eminentemente à área de Conhecimento do Mundo e consistia no estímulo ao desenvolvimento de práticas epistemológicas (observação, questionamento sobre a realidade, investigação, pesquisa, etc.). Tencionava-se explorar as possibilidades de desenvolver pequenos projetos com as crianças, estimulando-as a interrogar-se sobre o mundo, a formular problemas e buscar soluções para os mesmos, levando-as à construir conhecimentos mais rigorosos, a partir dos seus saberes prévios (ME/DEB, 1997). Pretendia-se aproximar as experiências das crianças da conceção de currículo emergente, referida no capítulo um, proporcionando situações de aprendizagem em que estas, de acordo com os interesses e necessidades emergentes, fossem protagonistas na tomada de decisões e na escolha dos passos a seguir (Rinaldi, 2016), enquanto sujeitos com autonomia, expressão e poder de iniciativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a). Concomitantemente, procurou-se desenvolver competências relacionadas com os processos de aprender, tais como a capacidade de observação, a vontade de experimentar, a curiosidade e o espírito crítico, que constituem fatores facilitadores da transição educativa para a escolaridade básica (ME/DEB, 1997).

De ressaltar que, não obstante o desenho estratégico da intervenção da díade estar definido segundo uma perspetiva diferenciadora das diferentes áreas de conteúdo, a sua consecução não previa uma abordagem fragmentada, mas antes integrada e integradora das mesmas, à luz de uma visão holística da criança e do seu desenvolvimento (ME/DEB, 1997).

Como foi problematizado no capítulo anterior, a díade pedagógica sentiu, neste contexto de PPS, alguns constrangimentos à sua ação, os quais eram inerentes ao projeto de grupo em curso e caráter pouco flexível do seu desenvolvimento, como também à abordagem fragmentada que se observava dos conteúdos e à gestão rígida do tempo pedagógico. Tendo em conta essas

limitações, definiu-se como estratégia tirar partido, tanto quanto possível, das etapas definidas no âmbito do desenvolvimento do projeto de grupo, em benefício dos enfoques considerados prioritários para a intervenção pedagógica. Para além disso, revelava-se premente conseguir, independentemente desse projeto, aproveitar a margem de liberdade de que se dispunha, em benefício do objetivo primordial de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de qualidade, em prole do seu bem-estar e desenvolvimento pleno, e em função das necessidades e interesses identificados. Priorizou-se, assim, a aposta em atividades integradoras, que consistiam no desenvolvimento articulado e integrado de diferentes momentos pedagógicos, a partir de um fio condutor, de modo a dar o máximo de sentido e coerência às experiências educativas.

Tendo como base alguma questão, um tópico de interesse ou necessidade emergentes do quotidiano educativo, privilegiou-se a utilização de momentos de leitura de histórias enquanto motes para os restantes momentos pedagógicos a desenvolver, por serem especialmente motivadores para as crianças, e por se lhes reconhecer outras potencialidades educativas. Com efeito, as OCEPE (ME/DEB, 1997), preconizam a familiarização das crianças, desde tenra idade, com o código escrito, por meio da inclusão de momentos de escrita e leitura no quotidiano do grupo, enquanto fator promotor do sucesso na posterior aprendizagem da leitura. Esta ideia é reforçada por Hohmann e Weikart, que afirmam ser possível que “mais nenhuma outra actividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou um amigo lhe fizer” (2011, p.546). Com efeito, a leitura de histórias revela-se fulcral na promoção do “desenvolvimento da linguagem, [d]a aquisição de vocabulário, [d]o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão” (Mata, 2008, p.72), para além propiciar a criação de vínculos emocionais e pessoais, que contribuem para que a criança lhes associe um sentimento de satisfação intrínseca (Hohmann & Weikart, 2011), predispondo-a para as tarefas que lhe sejam propostas posteriormente.

No que respeita aos momentos de leitura dinamizados, procurou-se diversificá-los, não só quanto ao espaço em que os mesmos tinham lugar, mas sobretudo na forma como se apresentavam: leitura de histórias utilizando como suporte os próprios livros, ou a projeção dos mesmos; dramatizações com recurso, por exemplo, a máscaras ou a sombras chinesas, com o objetivo de proporcionar a exploração da expressão dramática pelas crianças; utilização de

recursos relacionados com as lojas que se encontravam em construção na semana em questão, tais como uma televisão artesanal (na semana de construção da loja de eletrodomésticos), ou óculos 3D (aquando da construção do cinema), etc. Em suma, existiu a preocupação de, sempre que possível, e a partir desses momentos de leitura, definir uma sequência de situações de aprendizagem coerentes e integradoras, não só das diferentes áreas de conteúdo e das várias fases de desenvolvimento do projeto de grupo, mas sobretudo das necessidades e interesses emergentes da interação com as crianças, de modo a tornarem-se relevantes e com sentido para as mesmas. Contudo, é de referir que foi uma tarefa complexa conciliar todos estes aspetos, tendo a mestrandia sentido que o processo de planificação nem sempre decorria da forma mais natural. Com efeito, este estava subordinado às etapas do projeto de grupo, definidas desde o início do ano letivo, ao invés do desenvolvimento do projeto ser flexível em função do momento educativo, mais aproximado da conceção de currículo emergente (Lino, 2013). Para além disso, embora se tenha procurado que cada planificação semanal tivesse um fio condutor que lhe conferisse coerência e intencionalidade, não foi viável evitar, nessas planificações, a existência de alguns momentos desgarrados relativamente a esse fio condutor.

Desta forma, foi frequentemente sentida pela formanda alguma frustração durante o processo de planificação, bem como nos momentos de ação educativa em que o tempo pedagógico era investido em atividades que revelavam ter pouco sentido para as crianças, como foi comum ocorrer durante as sessões de Inglês, aquando da realização de fichas, ou nas atividades destinadas aos grupos de apoio (referidas no capítulo anterior), momentos que constituíam quebras quer relativamente ao trabalho central que era desenvolvido com o grupo, quer aos seus momentos de jogo espontâneo. Em contrapartida, numa perspetiva de aprendizagem profissional, a vivência desta realidade permitiu à mestrandia compreender a importância do desenvolvimento articulado e integrado do currículo (Roldão, 2000).

Retomando a análise da narração de histórias enquanto motes para momentos pedagógicos subsequentes, a formanda observou que os diálogos em grande grupo gerados na sequência dos momentos de leitura constituíram, em regra, momentos pedagogicamente bastante profícuos, como é possível constatar na reflexão crítica realizada pela formanda sobre as atividades “Coração de Mãe” e “Zbiriguidófilo”, dinamizadas pelo seu par pedagógico, em

que está patente que, a partir das questões, interpretações e conhecimentos sobre o mundo, provenientes das próprias crianças, eram co-construídas múltiplas aprendizagens. Observou-se, igualmente, uma melhoria da sua predisposição para a escuta mútua, aspeto que se refletiu numa maior abertura ao outro e às suas opiniões, possibilitando a construção partilhada de sentidos e significados das situações vividas (Lino, 2013). A riqueza destes momentos dependeu da assunção, pelo adulto, de um estilo de mediação assente na crença de que, quando é dada voz e oportunidade às crianças, elas são capazes de levantar questões e propor respostas, revelando-se enquanto “protagonistas activos que se completam através do diálogo e interacção com os outros, onde o adulto serve de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem” (Lino, 1998, p.114).

Uma das atividades integradoras desenvolvidas e que será alvo, neste ponto, de uma reflexão mais aprofundada, teve como ponto de partida a leitura da obra “A Crocodila Mandona”, álbum da autoria de Adélia Carvalho e ilustração de Marta Madureira, que narra, através de um texto rimado e com uma estrutura repetitiva, a tentativa de sucessivos animais de atravessarem um rio guardado por uma crocodila. Um momento que se revelou deveras marcante foi a leitura da história, a qual aconteceu por meio de uma dramatização com máscaras, durante a qual um dos elementos da díade desempenhava o papel da crocodila e o outro surgia representando cada um dos diversos animais intervenientes na história. Pretendia-se, através desta estratégia, diversificar a forma como se dava a interação das crianças com os livros e a literatura, tendo presente que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (Mata, 2008, p.79). A mestranda destaca a forte reação das crianças perante a referida dramatização, revelando um intenso e ruidoso entusiasmo, interagindo com as personagens, interferindo na ação, manifestando medo, espanto, surpresa e curiosidade, conjunto de reações que superaram as expectativas que a díade criara, *a priori*. A mestranda atribui este facto à manifesta “sede de lúdico” que as crianças evidenciavam sentir, tendo em conta os constrangimentos à sua liberdade e espontaneidade decorrentes da forma como o tempo pedagógico era gerido pelos adultos, negligenciando a natureza naturalmente criativa da criança (Ribeiro, 2002). Uma vez que na semana imediatamente anterior, a

propósito de uma atividade dinamizada na sequência de uma visita de estudo realizada a um hospital veterinário, a díade havia apresentado ao grupo máscaras de cão e de gato, tendo observado que as mesmas foram recorrentemente integradas em momentos de jogo espontâneo, considerou-se pertinente apresentar-lhes uma arca contendo as máscaras usadas na dramatização da história, tendo sido proposto que grupo realizasse uma recriação da mesma. Desta forma, para além de proporcionar uma situação contextualizada de exploração de jogos dramáticos, pretendia-se criar condições para a ocorrência espontânea de momentos dessa natureza na sala de atividades, por se compreender o valor pedagógico da expressão dramática, na medida em que possibilita, por um lado, “a expressão de si” e, por outro, “a comunicação com o outro” (Guimarães & Costa, 1986, p.13). Perante o proposto, foi evidente o envolvimento e o entusiasmo das crianças na dramatização, tendo sido diversos os momentos, posteriores a este, em que revisitaram a referida arca, a fim de continuarem a exploração daqueles recursos. O bem-estar e a implicação revelados pelas crianças perante a oportunidade de jogo que lhes foi proporcionada, levaram a que a situação pedagógica criada, tenha sido avaliada de forma bastante positiva (Portugal & Laevers, 2011), pelo que díade considerou pertinente continuar a enriquecer o conteúdo da arca, em momentos posteriores.

O momento que se seguiu pretendia desenvolver a consciência fonológica, bem como contribuir para a sensibilização para o código escrito, tendo, nesse sentido, sido explorado o poema referente à mesma história, o qual foi novamente lido, no sentido de, através da escuta, serem detetadas as rimas e, posteriormente, sublinhadas num suporte escrito. Pretendia-se, por um lado, explorar o carácter lúdico da linguagem associado à descoberta de padrões sonoros, como as rimas, tirando partido da poesia enquanto forma literária que “constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética” (ME/DEB, 1997, p.67). Por outro lado, promovendo o reconhecimento do papel das letras, enquanto representantes de segmentos fonémicos, contribuir para a apropriação progressiva da “natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita”, nomeadamente da “estrutura sonora das palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.53), facilitando a posterior aquisição da leitura e da escrita. A mestranda considera que, dada a extensão do poema, este momento se tornou demasiado longo, facto evidente na dispersão que se foi

sentindo em algumas crianças do grupo, as quais, decorrido algum tempo desde o seu início, começaram a manifestar desinteresse pela tarefa. Na reflexão realizada na ação e pós ação, considerou ter prolongado demasiado esta atividade, tentando, em vão, captar a atenção dos “distraídos” para a mesma, quando era evidente que esta já não era desafiante, pelo que se justificava o seu término, ainda que não estivesse concluída face ao planificado. Este episódio educativo constituiu um momento importante de aprendizagem profissional, no qual a mestranda compreendeu que, ao invés de esperar o envolvimento das crianças, deveria ter procurado criar motivação pela qualidade do jogo proposto e do estímulo oferecido. Perante a constatação da sua falta de concentração, persistência e satisfação, indicadores de falta de implicação na tarefa, deveria ter concluído que não estavam reunidas as condições necessárias à promoção de desenvolvimento e aprendizagem, pelo que a situação criada perdera o seu sentido pedagógico (Portugal & Leavers, 2011).

Como último momento a desenvolver na sequência da leitura da mesma obra, foi proposta a ilustração individual de um ou mais episódios da narrativa, tendo como possível inspiração as ilustrações originais, cujo valor estético mereceu uma Mensão Honrosa no Prémio Nacional de Ilustração 2010, pelo que foram disponibilizados diversos materiais para a exploração das técnicas de recorte e colagem. Havia a intenção de estimular a sensibilidade estética das crianças e de lhes proporcionar um momento de liberdade expressiva pela utilização de materiais diferentes do habitual, tendo sido conseguido, na opinião da mestranda, um processo criativo deveras enriquecedor com o grupo inicial de cinco crianças que aderiu a esta proposta. O seu envolvimento foi significativo, tendo-se espelhado na satisfação e concentração que revelaram na composição minuciosa das suas ilustrações, o que resultou em produtos finais que refletiam a riqueza expressiva do processo criativo individual que ocorreu, mesmo em algumas crianças que, habitualmente, evidenciavam atitudes reveladoras de insegurança, não só no seu discurso, como também nos momentos de trabalho. Porém, a logística inerente a esta tarefa acarretava a ocupação de uma parte significativa do espaço disponível para o trabalho em sala, para além do processo de execução requerer o dispêndio de bastante tempo. Este aspeto, aliado ao facto de ter sido difícil conseguir a adesão das restantes crianças, levou a que não tenha sido dada continuidade a este momento.

O facto de a generalidade destas crianças, perante a possibilidade de escolher as áreas de jogo simbólico, optar maioritariamente por estas em detrimento das atividades de expressão plástica, foi um aspeto problematizado pela díade pedagógica. Na verdade, na sala de atividades, não era sistemática a exposição dos trabalhos realizados, para além de não existir de um espaço destinado a torná-los visíveis à comunidade. Por conseguinte, a díade questionou-se sobre a eventual relação de causalidade existente entre estes aspetos: não existiria um espaço destinado à divulgação do trabalho das crianças por estas não evidenciarem preferência por este tipo de atividades, ou dever-se-ia a fraca motivação para a expressão plástica à ausência de uma valorização efetiva das suas produções? Neste sentido, foi selecionada a obra literária “O Grande Pintor”, da autoria de Conceição de Sousa Gomes, com o objetivo de, sob o mote de que “todos somos artistas”, despertar o interesse do grupo pela criação de um espaço de divulgação das suas produções, e assim, através da “valorização pública” (Niza, 1998, p.146) das mesmas, estimular nas crianças um interesse mais profundo em desenvolver trabalhos nessa área. Nesse sentido, após a narração da história, foi desenvolvido um diálogo em grande grupo, através do qual a mestranda procurou, integrando as sugestões provenientes do grupo, orientá-lo na tomada de decisões concernentes à criação do referido espaço, à respetiva localização e decoração, tendo o mesmo sido democraticamente designado por “Galeria de Arte”. A par desta ação, continuaram a diversificar-se as atividades propostas no âmbito da expressão plástica, abrangendo técnicas diversas, como desenhos, pintura, modelagem, recorte, colagem, enfiamentos, etc., entendendo que o seu domínio progressivo permite “às crianças expressarem-se, utilizando múltiplas linguagens” (Lino, 2013, p.124). A resposta do grupo a estas iniciativas, possivelmente devido à exposição dos resultados das mesmas num local que lhes conferia visibilidade, foi considerada positiva, tendo a generalidade das crianças evidenciado motivação para explorar as diferentes técnicas que lhes foram propostas. A mestranda refere, no entanto, que apesar da preocupação em incentivar a liberdade dessa exploração, a dinâmica pedagógica a que as crianças estavam habituadas, colocando o enfoque nos produtos, em detrimento dos processos, constituiu, de certo modo, um fator contraproducente face à estratégia em curso, originando um sentimento de desconforto na mestranda, a qual procurou priorizar, na sua interação com as crianças, a sensibilidade e o estímulo, tendo no horizonte, em

convergência com Portugal e Leavers, “uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular”, na qual “o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir” (2011, p.17).

No que se refere aos objetivos inerentes à área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, estes foram, no entender da formanda, indissociáveis das dificuldades sentidas na gestão das interações, aspeto que representou um dos principais desafios à sua ação e, conseqüentemente, uma das principais fontes de aprendizagem profissional. A este respeito, é relevante referir que o modelo de interação adulto-crianças com que a díade se confrontou, no centro educativo, era marcado por algum autoritarismo por parte do adulto, sobretudo no que respeita à gestão das interações em grande grupo, aspeto que dificultou a adaptação ao contexto, porque embora fosse um registo no qual a díade não se revia, parecia ser o mais eficaz para o grupo em questão, já adaptado a este modelo. Por conseguinte, e acreditando que as interações de qualidade entre educador e crianças são um aspeto fulcral para que ocorram aprendizagens sustentadas e profundas (Folque, 2014), procurou-se construir um estilo de liderança possibilitador de uma relação de maior equilíbrio, recorrendo a técnicas como o questionamento, a modelização ou a explicação, que promovessem uma “partilha sustentada de pensamento (*sustained shared thinking*) em que tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidos, num processo de co construção através de uma mobilização cognitiva” (Siraj-Blatchford et al., 2002, referenciado por Folque, 2014, p.91), de modo a criar uma motivação intrínseca que permita obter, naturalmente, um envolvimento significativo de todos os atores nas diversas situações educativas.

Tendo observado que o grupo apresentava dificuldades na vivência de processos de negociação, notando-se uma postura egocêntrica e individualista por parte da maioria das crianças, bem como a existência de alguns elementos que revelavam problemas de autoconfiança, espelhados na inibição de tomar a palavra em grande grupo, ou dar opiniões próprias (assumindo frequentemente posições coincidentes com as de outros colegas), a díade priorizou a promoção da vivência de mais momentos desta natureza, inerentes a uma dinâmica democrática. Consciente da importância deste aspeto, a mestranda sentiu algumas inseguranças no que respeita à procura do perfil de mediação mais adequado à promoção da autonomia das crianças. Neste sentido, questionava-



se sobre quão intrusiva deveria ser a sua intervenção nesses processos, bem como sobre a forma de garantir que todas tivessem oportunidade de intervir num clima relacional securizante, de valorização e escuta da sua voz, de modo a assegurar o seu bem-estar e a sua autoestima (ME/DEB, 1997). A este respeito, constituiu momento fulcral de aprendizagem a aula de Seminário, na qual a díade relatava uma situação dilemática ocorrida durante a PPS, refletindo sobre possíveis estratégias para gerir a utilização de um dispositivo de auscultação do batimento cardíaco, visto existir apenas um aparelho disponível. A docente supervisora sugeriu que fosse transferido para as crianças o poder de decisão sobre a melhor solução a dar ao problema encontrado, abordagem que, segundo a mesma, era aplicável a quaisquer situações de indecisão e/ou conflito respeitantes à gestão de tempo, de materiais, etc. Inspirada por esta ideia, a díade utilizou-a em situações diversas, durante o estágio, tendo obtido uma resposta deveras positiva, sendo especialmente interessante assistir à dinâmica de dialética que se criava nestes momentos, em que as ideias do grupo se iam co construindo, integrando, refutando ou melhorando, em função dos vários contributos. Em particular, num momento em que foi proposta a realização de um teatro de sombras, processo que implicava que subgrupos tomassem decisões quanto à distribuição das personagens entre si, existiam vários elementos que desejavam representar a protagonista. Perante a questão colocada ao grupo: “Como vamos resolver isto?”, as crianças foram bastante competentes e justas nessa resolução, definindo que iriam alternar-se, por cenas, tendo concretizado com sucesso e satisfação a distribuição pretendida. Desta forma, foi promovida uma verdadeira vivência democrática, assente numa participação equitativa de todas as partes, marcada por “novas formas de comunicação (...) que pelo seu carácter mais participado e horizontal, tendem a uma redução da assimetria de poder que a relação professor-aluno tradicionalmente tem” (Freire, 2009, p.45). A democracia torna-se, assim, “simultaneamente um fim e um meio, (...) [estando] presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como (...) de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p.16).

Embora reconhecendo que o dia a dia da vida em comunidade é, em si, bastante rico em situações espontâneas desencadeadoras de processos de negociação, a díade pedagógica considerou importante promover também, como já foi referido, momentos diversos propiciadores de dinâmicas

cooperativas, no sentido de atenuar a característica competitiva que estava inerente ao quotidiano do grupo. Foi o caso do jogo “A travessia”, proposto no âmbito de uma sessão de Expressão Motora, jogo de cooperação em que era atribuída ao grupo uma missão coletiva: trabalhando em conjunto, deveriam conseguir que cada elemento, de acordo com a cor da fita que possuía, regressasse ao seu barco, deslocando-se de pé, por quatro filas de cadeiras dispostas em quadrado, cada uma representativa de um barco, sendo que o chão simbolizava o mar, pelo que nenhum podia cair. Lançado o desafio, as crianças começaram por se mostrar um pouco perdidas, tendo a mestrandia sentido dúvidas quanto ao grau de intervenção que seria pertinente existir da sua parte, perante as dificuldades manifestadas pelo grupo em definir uma estratégia comum. Não querendo interferir na sua interação, a qual constituía um dos objetivos pedagógicos centrais do jogo, procurou manter-se vigilante, tendo optado por intervir residualmente, quer reforçando positivamente os primeiros gestos de cooperação que ocorreram, quer chamando a atenção para as atitudes individualistas, reforçando a ideia de que o objetivo era coletivo e não individual. Foi interessante observar que, perante o ruído inevitavelmente gerado, o qual não permitia a comunicação em grande grupo, se geraram diferentes focos de cooperação, tendo alguns subgrupos encontrado soluções “locais”, que concorriam para o objetivo comum, nunca tendo o grupo trabalhado como um todo. Este fenómeno pode ser interpretado com naturalidade, à luz da visão de Hohmann e Weikart (2011), que afirmam que as dinâmicas colaborativas ocorrem mais natural e eficazmente em pequenos grupos, pela interação e comunicação propiciadas pela maior proximidade entre as crianças. A díade considerou que teria sido pertinente, tendo em conta a riqueza pedagógica da atividade, a realização de um diálogo final com o grupo, no sentido de revisitar todo o processo vivido durante o jogo, os obstáculos encontrados e estratégias usadas na sua superação, momento de natureza metacognitiva sobre a experiência vivida que, estabelecendo a ligação entre ação e reflexão, seria promotor de consciencialização, de responsabilidade e de controlo da aprendizagem (Folque, 2014).

Não obstante o sucesso genérico da atividade em análise, foi evidente que o facto de as tarefas cooperativas serem pouco habituais no quotidiano do grupo, representou um fator de dificuldade, pelo que a equipa pedagógica concluiu ser pertinente dar continuidade a este tipo de propostas, no sentido de

proporcionar oportunidades de vivência de processos desencadeadores da análise de pontos de vista, da descentração e do envolvimento em conflitos metacognitivos, nos quais a “preocupação da criança em manter relações e ter êxito (...) leva-a a negociar, cooperar e a procurar um equilíbrio de muitas maneiras” (DeVries, 1997, referenciado por Folque, 2014, p.97).

Na fase final da PPS, aquando de um diálogo surgido durante o acolhimento, na sequência do voo de uma borboleta dos bichos-da-seda, algumas crianças começaram a colocar questões relacionadas com as cores que estas podiam apresentar, bem como outros aspetos relativos à anatomia e ao ciclo de vida destes animais. Estas indagações, provenientes de um grupo restrito, deram origem a um diálogo animado ao qual se juntaram as restantes crianças, umas apresentando hipóteses de resposta às questões colocadas, outros colocando novas questões, evidenciando a emergência de um tópico de interesse comum. Aproveitando a curiosidade e o interesse emergentes, iniciou-se um processo semelhante à metodologia de trabalho de projeto, tendo sido registado aquilo que as crianças desejavam saber, onde pretendiam procurar informação e o que queriam fazer, registos tidos em consideração na planificação semanal seguinte, na qual a referida temática teve presença predominante e na qual o adulto procuraria guiar e apoiar as crianças no seu plano, constituindo uma fonte de recursos no desenvolvimento do mesmo (Lino, 1998).

Um dos momentos planificados foi a elaboração de borboletas, tendo as crianças escolhido três processos distintos: reprodução de imagens previamente pesquisadas na *internet*, recorte de borboletas em papel de jornal e posterior pintura das mesmas e, por último, decalque do contorno da borboleta, seguido da sua pintura. Tendo sido desenvolvidas por um número restrito de crianças, foi notório o envolvimento e bem-estar das mesmas durante estas tarefas, o que se justifica tendo em conta “o prazer e a diversão” que as crianças assumem no “seu processo autodirigido de aprendizagem” (Vecchi, 2016, p.126). A mestrandia considera uma conquista da ação pedagógica ter sido possível passar de uma exploração em grande grupo, para pequeno grupo, dinâmica especialmente profícua, por promover dinâmicas de comunicação e de trabalho das quais decorrem aprendizagens múltiplas, e em que as aprendizagens individuais e coletivas são construídas em articulação mútua (Rinaldi, 2016).

Foi também programada a visualização de um filme acerca do ciclo de vida das borboletas, seguida do registo coletivo num retângulo de papel de cenário,

de dimensão panorâmica, cuja organização espacial resultaria da decisão democrática do grupo. Apesar de terem assistido ao filme com interesse e curiosidade, aspeto compreensível dada a riqueza visual do mesmo, bem como à curiosidade natural e ao desejo de compreender o mundo, inerentes à infância ME/DEB, 1997), a generalidade do grupo não mostrou a mesma motivação para a realização do registo que lhes foi proposta, manifestando preferência em desenvolver o seu jogo espontâneo. A mestranda atribui este facto a um conjunto de fatores: por um lado, tratava-se do período da tarde, durante o qual as crianças tendiam a revelar-se mais irrequietas, aspeto agravado pelas condições ambientais de calor extremo que se fazia sentir na sala de atividades; acresce a este facto a natureza da tarefa, menos orientada face ao que o grupo estava habituado, aspeto que exigia um processo democrático, de negociação e tomada de decisões, para o qual o grupo, naquele momento, não se mostrava predisposto. Nesse sentido, a díade refletiu na ação e concluiu não estarem reunidas as condições atitudinais e energéticas que assegurassem a sua implicação no momento planeado e, conseqüentemente, o mesmo fosse pedagogicamente profícuo (Portugal & Laevers, 2011), pelo que optou por abandonar esta tarefa e acompanhar os discentes em atividades espontâneas.

A mesma temática foi aproveitada na hora do conto, na exploração da obra literária “Orelhas de Borboleta”, da autoria de Luísa Aguilar e André Neves, pretendendo-se desenvolver aspetos de formação pessoal e social prementes no grupo. Tendo esta história sido apresentada num formato a três dimensões, de modo a ser visualizada com recurso a óculos bicolores, algumas crianças manifestaram interesse em elaborar desenhos de borboletas com recurso à mesma técnica, a qual foi uma atividade que, embora não tivesse sido planeada pela equipa pedagógica, se revelou bastante rica, tendo-se gerado, entre as crianças envolvidas, uma dinâmica interessante de troca de ideias e de técnicas, evidenciando as vantagens do trabalho em pequeno grupo evidenciadas no subcapítulo 1.2. (Lino, 2013; Rinaldi, 2016).

Na perspetiva da mestranda, embora não tenha constituído um projeto com um significativo aprofundamento, este constituiu um momento da PPS digno de reflexão no presente relatório, por ter possibilitado à díade pedagógica a vivência, com aquele grupo de crianças, de um processo de natureza aproximada à da metodologia de trabalho de projeto, de especial interesse pela riqueza pedagógica que lhe é inerente, por permitir que os atores tenham poder

relativamente aos próprios itinerários e proporcionar uma organização do trabalho assente na participação e implicação dos mesmos (Barbier, 1996). Para além disso, houve uma aproximação ao currículo emergente, característico do modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, no qual os conteúdos emergem do quotidiano das crianças e, em que pequenos grupos dispõem de tempo, espaço e condições para se envolverem nos seus projetos pessoais, dando forma às experiências vividas no JI (Lino, 1998). De referir também que foi possível colocar em prática um processo de *planear-fazer-rever*, semelhante ao proposto pela abordagem High-Scope, em que as crianças se tornam “aprendizes em acção” desenvolvendo, com o apoio do adulto, capacidades de “iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p.13), sendo especialmente relevante o seu envolvimento em diálogos metacognitivos, os quais, segundo Folque (2014) constituem um importante contributo para o aprender a aprender. Constituiu, assim, um momento privilegiado para atuar no terceiro enfoque de intervenção definido no início do capítulo, centrado no desenvolvimento de práticas epistemológicas e da curiosidade sobre o mundo, os quais se poderão traduzir numa atitude positiva face à aprendizagem, facilitadora da transição educativa (ME/DEB, 1997).

Por todos os aspetos mencionados, este pequeno projeto originou na mestrandia um certo “fervilhar” de entusiasmo, contrastante com o sentimento de alguma frustração que ocorreu noutros momentos da PPS, neste contexto.

Realizando uma avaliação global da ação pedagógica desenvolvida em EPE, existem alguns aspetos a referir. Em primeiro lugar, relativamente expressão plástica, a díade encontrou alguns entraves à concretização da ambicionada intervenção profunda da respetiva área, à qual pretendia conferir algumas qualidades semelhantes ao *atelier* característico do modelo de *Reggio Emilia*, de modo a constituir um espaço de experimentação, em que as crianças pudessem explorar diversos instrumentos, materiais e técnicas, e, assim, investigar as suas motivações e teorias (Lino, 2013). Por um lado, deparou-se com uma cultura de sala de atividades pouco voltada para uma gestão autónoma de materiais que exigissem espaço para a sua manipulação e tempo de limpeza, aspeto que era agravado pelo facto de as mesas destinadas à expressão plástica, serem também usadas na realização de fichas de trabalho, tarefa que requeria condições de silêncio e organização, naturalmente incompatíveis com uma área

na qual se encontrasse a decorrer a manipulação de pastas, tintas, recortes ou colagens. Com efeito, foi com alguma decepção que a díade reconheceu não estarem reunidas as condições para que cada criança ou grupo tivesse oportunidade para desenvolver os seus projetos pessoais, até porque, como já foi referido, a dinâmica instituída era limitadora de uma gestão temporal suficientemente flexível para permitir que o tempo fosse, efetivamente, “de cada criança e do grupo de crianças” (ME/DEB, 1997, p.40).

Na realidade, a mestranda sentiu que a rigidez na estruturação temporal constituía, igualmente, um constrangimento à ação do adulto, a qual era fortemente condicionada pela imposição de um ritmo frenético de trabalho, o qual se tornava impeditivo da atenção sensível à complexidade de interações que ocorria no ambiente educativo, bem como aos indicadores de bem-estar emocional e implicação das crianças. De facto, tornava-se difícil atentar não só ao desempenho das crianças, mas também às características do ambiente educativo que podiam ser facilitadoras ou constrangedoras do sucesso das aprendizagens (Circular n.º4/2011 de 11 de abril; Portugal & Laevers, 2011). Dadas estas dificuldades ao nível de processo de avaliação, via-se dificultada a intervenção adequada e intencional a cada situação. Para além disso, a conceção de avaliação instalada na equipa do centro educativo concebida-a como processo centrado em resultados e desempenhos padronizados, com o qual a díade nunca se sentiu confortável, tendo no horizonte um paradigma educativo que procura que a criança tenha a oportunidade de progredir face ao seu ponto de partida, usufruindo de experiências estimulantes e que contribuam para a equidade nas possibilidades de sucesso ao longo da vida escolar e pessoal (ME/DEB, 1997).

Em suma, a PPS no contexto de EPE originou na mestranda frequentes momentos de desconforto no que concerne às questões de natureza ética, tendo, conseqüentemente, constituído uma fonte de permanente questionamento e reflexão a esse nível. Há que reconhecer, contudo, que a margem de manobra da própria educadora cooperante, face às exigências da instituição, as quais refletiam as expectativas das famílias, era bastante reduzida, aspeto que se intensificava tendo em conta a faixa etária do grupo e a iminência da sua transição para o 1.º CEB, pelo que não foi sentida qualquer abertura para realizar a mudança profunda e estrutural que seria necessária para que, efetivamente, a gestão do dia-a-dia daquelas crianças tivesse um pendor mais socio construtivista. Lamentavelmente, grande parte das aprendizagens que a

mestranda realizou neste contexto aconteceram pela negativa, ou seja, através da interação com um modelo com o qual não se identificava nem se sentia confortável. No entanto, tendo sempre presente a convicção de que a prática educativa tem inerente uma incontornável responsabilidade ética (Freire, 2002), procurou, sem entrar em conflito com a instituição educativa que a recebera, pautar a sua ação pela sensibilidade face ao bem-estar emocional das crianças, procurando responder às necessidades que, no seu entender, eram prioritárias. Em suma, assumindo que, em qualquer contexto educativo em que a mestranda venha a ser integrada profissionalmente, a sua ação pedagógica irá ser balizada, em maior ou menor escala, por um conjunto de potencialidades e constrangimentos, será sempre premente, como foi neste contexto, procurar e explorar os espaços de liberdade existentes.

### 3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a caracterização do contexto de 1.º CEB apresentada no capítulo anterior, a qual se refere não só à instituição educativa como também ao grupo de crianças, numa dimensão coletiva e individual, a mestranda salienta um conjunto de aspetos que estiveram na base das opções pedagógicas tomadas. Dado que, frequentemente, as metodologias adotadas no 1.º CEB têm inerente uma visão das crianças centrada na sua condição de alunos, procurou-se adotar estratégias que as valorizassem na sua qualidade de criança. Esta preocupação assumiu especial relevo neste contexto da PPS, pelo facto do grupo de crianças se encontrar no ano inicial da sua vida escolar, pelo que se tornava premente o cuidado com o processo de transição ecológica em curso. Neste sentido, a mestranda procurou integrar, no dia a dia da sala de aula, o apelo ao imaginário e aos interesses das crianças, de modo a promover o seu bem-estar afetivo e a sua motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, o gosto pela escola.

Considerou-se, também, prioritário o desenvolvimento da autonomia dos alunos, no sentido de melhorar a sua capacidade de concentração na realização das tarefas, bem como a promoção de competências de trabalho cooperativo, com o objetivo, entre outros, de facilitar a adoção de estratégias de diferenciação

pedagógica. Estas revelaram-se prementes, não só devido à heterogeneidade de características encontradas no grupo (Tomlinson, 2008), como também perspetivando uma resposta pedagógica adequada às crianças com NEE. No que concerne a estes discentes, importa referir que existiu, em todas as atividades educativas desenvolvidas, o cuidado de desenvolver estratégias e preparar recursos que, embora adequados às suas características, fossem coerentes com os conteúdos trabalhados com os restantes, de modo a não comprometer o desenvolvimento das competências gerais e específicas definidas no currículo do 1.º CEB (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro). No entanto, tal como já foi referido, a díade considerou pertinente o desenvolvimento de um projeto de intervenção, com o objetivo de promover a construção de um meio educativo tão inclusivo quanto possível.

Considera-se ter constituído um constrangimento à ação desenvolvida pela díade, o facto de se confrontar com um modelo pedagógico próximo do tradicional, eminentemente transmissivo, centrado no adulto e nos conteúdos prescritos e marcado por um uso predominante dos manuais escolares. A utilização deste recurso revestia-se de um carácter quase impositivo, dificultando a autonomia que o docente deveria assumir no que respeita ao desenvolvimento do currículo (Vieira, Marques & Moreira, 1999). Para além deste aspeto, foram definidas pela docente cooperante, como principais prioridades para o 1.º ano de escolaridade, o desenvolvimento das competências de leitura, ortografia e cálculo, assim como as atitudes e comportamentos inerentes ao envolvimento nas atividades escolares, como por exemplo a autonomia, as regras de convivência, a predisposição para a aprendizagem e a concentração. Desta forma, aquando da definição das estratégias que subjazeriam à sua intervenção, a díade compreendeu a existência de algumas limitações à utilização de estratégias de natureza sócio construtivista, como é o exemplo da metodologia de trabalho de projeto, de grande potencial tendo em vista um desenvolvimento integrado do currículo. Por conseguinte, revelou-se fulcral tirar partido da articulação de conteúdos e da gestão flexível do tempo, no sentido de otimizar o tempo pedagógico, que, como foi referido no 2.º capítulo, refletia uma abordagem fragmentada das áreas curriculares, privilegiando o Português e a Matemática, no sentido de não negligenciar a abordagem ao Estudo do Meio, bem como às diferentes Expressões e à Formação Pessoal e Social. Também se procurou tirar partido da diversificação de estratégias e de recursos.



No presente capítulo, a reflexão acerca das ações desenvolvidas pretende evidenciar algumas atividades que, no entender da mestranda, são ilustradoras do processo decorrido, refletindo, na lógica cíclica da metodologia de IA, os interesses e necessidades subjacentes às opções pedagógicas, bem como as dificuldades e progressos observados, quer numa perspectiva das aprendizagens das crianças, quer no sentido da construção do saber profissional da estagiária.

Tratando-se do 1.º ano de escolaridade, no qual no processo de ensino e aprendizagem da decifração desempenha um papel central, a formanda considera ter sido fulcral a fase inicial de observação da metodologia adotada pela docente cooperante, no sentido de compreender de que forma este estava estruturado. Tratava-se de um modelo analítico-sintético, que combinava estratégias didáticas fónicas e globais, ambas importantes à aprendizagem da decifração (Sim-Sim, 2009). Para além disso, o ensino da correspondência grafema-fonema era realizado a par e de forma articulada com a aprendizagem e treino da respetiva grafia. Em tríade pedagógica, considerou-se pertinente que as estagiárias, na abordagem a novas letras, adotassem uma estratégia coerente, porém inovadora relativamente à abordagem da docente. Por um lado, iria ser mantida uma estrutura semelhante, no que concerne às etapas percorridas, de modo a criar previsibilidade e estabilidade que ajudassem as crianças a construir as suas competências de leitura e de escrita de uma forma estruturada e securizante. Por outro, procurar-se-ia introduzir elementos novos, sobretudo nos momentos iniciais de cada aula, através de dinâmicas cativantes que originassem momentos pedagógicos marcantes. Foram exemplo dessas estratégias de motivação inicial, recursos como um vídeo ficcional, expondo uma situação misteriosa à qual as crianças deveriam dar resposta, ou uma dramatização em que a própria mestranda entrava na sala de aula caracterizada como uma lagarta, a qual articulava de forma acentuada o fonema /l/, de modo a estimular, a par do desenvolvimento da consciência fonológica, a predisposição das crianças para a aprendizagem. É de notar, contudo, que a preocupação com a motivação não se cingiu aos momentos de abordagem inicial aos conteúdos, tendo a mestranda procurado incluir a inovação e a variedade na generalidade das atividades e materiais apresentados à turma, assumindo que, de uma forma geral, “a utilização repetitiva das mesmas estratégias diminui a ativação gratificante do ato de aprender” (Veríssimo, 2013, p.88). Desta forma, ao utilizar estratégias promotoras do envolvimento das mesmas em processos

significativos de aprendizagem, pretendia estimular o desenvolvimento de uma atitude positiva perante a escola, bem como o desejo crescente de aprender e buscar permanentemente o conhecimento, fatores que poderão ser determinantes para o seu futuro sucesso escolar.

A mestranda considera relevante referir que constituiu um desafio à sua ação a gestão da dinâmica de aula, tendo, por vezes, sentido dificuldade em cativar o interesse de todo o grupo para as atividades propostas, em manter o seu nível de implicação ao longo das diferentes tarefas, bem como em evitar os momentos de maior ruído. Através da sua prática pedagógica, compreendeu, por um lado, a importância dos já referidos momentos iniciais de motivação, nos quais procurou ir ao encontro dos interesses evidenciados pelas crianças, de entre os quais se destacavam as atividades de expressão musical, bem como as relacionadas com o mundo do sonho, da fantasia e da aventura, tentando introduzir elementos de ludicidade, nem sempre fáceis de conciliar com as exigências formais que a vida escolar acarreta.

A formanda questionava-se, contudo, em que medida estas estratégias teriam o poder de, efetivamente, transformar a sua disposição para o trabalho em sala de aula, ao invés de, simplesmente, captar a sua atenção para um momento específico em que pouco ou nenhum esforço lhes era pedido. Com efeito, não obstante o efeito positivo na implicação dos alunos que, na sua globalidade, estas estratégias possibilitaram, foi notório o risco que os mesmos momentos representavam, quando demasiado prolongados, no que concerne à atenção dos alunos. Através de diálogos reflexivos em tríade pedagógica, decorridos após a ação, a formanda reconheceu a importância de não existirem períodos demasiado prolongados sem que as crianças efetuassem qualquer registo, sob pena do momento de motivação se revelar um fator desestabilizador da sua concentração. Neste sentido, a PPS representou, para si, uma fonte de múltiplas aprendizagens, levando à tomada de consciência do papel crucial das opções tomadas ao nível da gestão do ambiente educativo. Estas, por subtis que pareçam, revelaram influenciar decisivamente as condições de aprendizagem proporcionadas às crianças, com consequências na sua implicação nas tarefas, na satisfação na realização das mesmas, no seu bem-estar afetivo e, por conseguinte, na qualidade das suas aprendizagens, dado que a evolução cognitiva acontece em articulação com fatores afetivos e energéticos (Sanches-Ferreira & Santos, 1994).

Em seguida, a mestranda apresenta uma análise crítica da estratégia utilizada na abordagem inicial à letra “v”, a qual consistiu num conjunto de atividades subordinadas ao tema integrador da semana: “Chegou o inverno!”. Num primeiro momento, foi apresentada aos alunos a projeção de uma imagem alusiva ao inverno, com recurso ao programa *polisphone*, à qual estavam associados sons associados a elementos cuja designação continha o fonema /v/: vento, velho, trovão, neve, árvore. Neste momento, pretendia-se originar motivação através o uso de um recurso audiovisual criador de uma atmosfera sonora sugestiva, utilização que se considerou pertinente e criativa das TIC, a qual pode constituir um fator de motivação e potenciador de aprendizagem (Moreira, 2000). Para além disso, este recurso propiciou a identificação do som presente em todas estas palavras, o que, a par da sugestão de associação deste som ao do vento, permitiu agir ao nível da consciência fonológica, aspeto fundamental para uma aprendizagem da decifração bem sucedida (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006).

No percurso habitualmente adotado pela docente cooperante, o momento inicial era seguido pela solicitação de outros vocábulos, pertencentes ao vocabulário dos alunos, que contivessem o fonema em questão, os quais, escritos no quadro branco, possibilitavam a identificação do grafema utilizado na sua representação escrita. Esta estratégia permitia convocar os conhecimentos implícitos que aqueles já possuíam acerca da sua língua materna e, dessa forma, promover uma melhor integração dos conhecimentos, ao mesmo tempo que se valorizavam os saberes prévios que traziam consigo. No sentido de introduzir um elemento inovador a este momento, optou-se por mais um recuso tecnológico, desta vez uma gravação áudio de um texto oral, no qual eram ocultadas algumas palavras iniciadas pelo fonema /v/, as quais deveriam ser identificadas pelas crianças. Embora constituísse um fator promotor da motivação das crianças, a formanda estava consciente de que se tratava de uma tarefa mais complexa, na medida em que implicava a audição ativa do texto e a compreensão do respetivo conteúdo, seguida do recurso ao próprio vocabulário, a fim de encontrar uma palavra que não só se adequasse ao contexto, mas também fosse iniciada pelo fonema /v/. Por conseguinte, optou por reproduzir o texto, primeiramente, na íntegra, e só depois fazendo pausas nos momentos de silêncio, de modo a permitir que as crianças apreendessem o seu sentido global, antes de cumprirem a tarefa solicitada. Para além disso, constituiu um

momento de integração dos domínios da Oralidade com a Leitura e Escrita, tal como aconselha o programa da disciplina de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), tendo a resposta das crianças sido bastante positiva, visível na sua concentração durante a audição e prontidão na resposta.

Após a escrita das referidas palavras no quadro e subsequente identificação do grafema “v”, nas suas duas formas minúsculas – manuscrita e de imprensa –, seguiu-se a leitura do poema “O Inverno”, de Eugénio de Andrade, sendo solicitada a identificação oral de palavras do texto que continham o fonema /v/, bem como do respetivo grafema “v”, na sua versão escrita. Combinou-se, assim, uma atividade de consciência fonológica com uma de correspondência letra-som, contextualizadas numa situação de leitura, tal como é preconizado por Sim-Sim & Santos (2006). Este momento permitiu também articular o domínio da Leitura e Escrita com a Educação Literária, bem como com a área de Estudo do Meio, tendo sido possível, através da exploração deste texto, alargar o vocabulário relacionado com o inverno, temática transversal a esta semana, mas também trabalhar questões relacionadas com a formação cívica, tais como a empatia e a solidariedade na relação com o outro, aspetos intimamente ligados com o projeto de intervenção, apresentado à frente. O debate desenvolvido em torno de questões como “Como se sentirá este homem?”, ou “Se o encontrassem na rua, o que fariam para o fazerem sentir-se melhor?”, possibilitou recuperar a ideia já explorada na dinâmica “Essência e aparência”, nomeadamente a ideia de que, em cada ser humano, existem aspetos que não são perceptíveis a olho nu, sendo que todos merecem ser alvo de cuidado, compreensão e aceitação. Desta forma, pretendeu-se promover a atenção e o comprometimento com o outro, dimensões incontornáveis de uma educação para a cidadania (Alarcão, 2001a).

Seguiu-se o treino da grafia da letra “v” minúscula manuscrita, primeiro em caixas de sal e no quadro branco, com o auxílio da mestranda e, posteriormente, num caderno caligráfico, tarefa que as crianças estavam habituadas a realizar ao som de música ambiente, o que resultava num envolvimento bastante positivo, não obstante a natureza eminentemente rotineira da mesma.

No sentido de consolidar as aprendizagens realizadas nos domínios da leitura e escrita, recorreu-se ao manual de Português, através do qual foi possível realizar tarefas que envolviam a competência gráfica, o conhecimento do valor fonológico das letras, bem como a consciência fonológica. Embora a generalidade dos alunos evidenciasse uma boa predisposição para este género

de tarefa, procurou-se associá-la a dinâmicas interativas promotoras de motivação, nomeadamente recorrendo às TIC e/ou a recursos manipuláveis auxiliares, procurando usufruir do poder que o lúdico e o desafio exercem sobre as crianças, de modo a minimizar as possibilidades de se verificar a sua desmotivação, inerente ao carácter algo monótono deste género de tarefas.

No mesmo dia, o período letivo da tarde iniciou-se com um momento de diálogo sobre diversos aspetos, naturais e socioculturais, característicos da estação do inverno, com o apoio da projeção de imagens. A mestranda considera ter sido uma opção feliz, uma vez que permitiu um eficaz retorno à calma, necessário após a pausa do almoço, através de uma atividade que, embora económica no que concerne ao tempo dispendido, permitiu articular e aprofundar os conteúdos da área de Estudo do Meio abordados durante o período da manhã, tirando também partido dos conhecimentos prévios das crianças (Perrenoud, 2008).

Seguidamente, foi proposta a construção de “gaitas de imitação do vento”, com o apoio de um vídeo explicativo das diferentes etapas que a mesma implicava. No entender da mestranda, existiam várias vantagens inerentes a esta tarefa, em primeiro lugar, o facto das referidas gaitas permitirem a produção de um som semelhante ao fonema /v/, aspeto que seria um estímulo à consciência fonológica das crianças, contribuindo para a consolidação do valor fonológico do grafema “v”. Considerou-se, também, que a tarefa de construção das gaitas, com base num vídeo tutorial, era profícua em termos de aprendizagens, na medida em que permitia desenvolver competências de observação e de visualização espacial, a par da motricidade fina, constituindo uma tarefa suficientemente desafiante para desencadear mecanismos de entajuda entre pares, culminando na satisfação das crianças face ao sucesso na sua concretização, ao constatarem o som produzido. Para além dos aspetos referidos, estes recursos construídos foram também usados no momento seguinte, do âmbito da Expressão Musical.

A proposta subsequente teve por base a música “Inverno”, de Lourdes Custódio, a qual foi apresentada e ensinada às crianças, seguindo-se a respetiva desconstrução em três versos distintos (“Cai a chuva, ping, ping”, “Sopra o vento, vum, vum” e “Cai a neve, floc, floc”), aos quais foram associados símbolos visuais, para exploração de uma pauta não convencional. A mesma foi executada algumas vezes, no sentido de promover a consolidação da aprendizagem da

música, bem como do significado de cada símbolo visual. Esta etapa revelou-se fundamental para o sucesso da seguinte, a qual consistiu na distribuição, pelos alunos, de uma pauta incompleta, em que constavam imagens de instrumentos musicais associados às onomatopeias presentes na música e onde se encontram em falta os símbolos relativos aos versos “Cai a chuva”, “Sopra o vento” e “Cai a neve”, tendo estes sido entregues aos alunos na forma de autocolantes. Foi proposto que os alunos escutassem a música e que, em função da mesma, colocassem os autocolantes nos locais adequados, de modo a construírem uma pauta não convencional da mesma. É de notar que esta tarefa se revelou difícil para algumas crianças, facto que a mestranda atribui à rapidez com que a música gravada é executada, aliada à complexidade do desafio proposto, o qual implicava a escuta ativa da música, o reconhecimento do verso em questão, a identificação do respetivo símbolo e, por último, a colocação do autocolante correspondente no local devido. Perante as dificuldades manifestadas, a mestranda optou pela reprodução repetida da música, realizando pausas em momentos estratégicos, de modo a conceder tempo às crianças para a concretização da tarefa. Esta atividade culminou na condução da turma ao polivalente, bem como a divisão da mesma em três grupos (o grupo da chuva, o do vento e o da neve), atribuindo jogos de sinos ao primeiro, gaitas ao segundo e xilofones ao terceiro, tendo sido proposta a execução conjunta da pauta construída, acompanhando a música gravada e substituindo as onomatopeias pela execução dos instrumentos.

A mestranda faz um balanço francamente positivo do conjunto de atividades descritas, considerando ter sido conseguida uma articulação bastante interessante de conteúdos e de áreas curriculares, indo ao encontro de um dos interesses mais fortes revelados pelo grupo, a música, e colocando o mesmo ao serviço de aprendizagens realizadas noutras áreas curriculares (Feldman, 2001). Desta forma, a articulação curricular revela-se uma estratégia poderosa quer no sentido de uma gestão do tempo mais eficiente, quer na promoção de processos significativos de aprendizagem.

Passa-se, em seguida, à descrição e análise de uma atividade desenvolvida no âmbito da área curricular de Matemática, a qual suscitou, no entender da mestranda, algumas reflexões relevantes. A referida atividade intitulou-se de “Sólidos geométricos acrobatas” e coincidiu com uma das aulas assistidas pela supervisora institucional. Teve como principal objetivo a abordagem inicial aos

sólidos geométricos, conteúdo referente ao 1.º ano de escolaridade, integrado no domínio da Geometria e Medida, mais especificamente no subdomínio das figuras geométricas (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Tratando-se de uma primeira abordagem a estes conceitos, os objetivos definidos para esta aula eram pouco ambiciosos quanto ao grau de formalização espectável dos alunos, pretendendo-se, sobretudo, a ampliação dos conhecimentos prévios de natureza geométrica dos mesmos, através de propostas que apelassem às suas noções intuitivas acerca das figuras bi e tridimensionais, bem como proporcionando situações de diálogo que, por um lado, estimulassem a comunicação matemática e, por outro, fossem elas próprias veículos de desenvolvimento de conhecimentos acerca dos entes geométricos (NCTM, 2000). De notar que a referida atividade decorreu com o apoio de uma apresentação projetada, bem como de uma ficha de trabalho que constituiria um instrumento de registo nos diferentes momentos da aula.

Como momento inicial de motivação, optou-se pela criação de uma situação ficcional, em que quatro sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo, cilindro e esfera) constituíam acrobatas de um “Circo Matemático”, cujas personalidades estavam relacionadas com as características de cada sólido, estratégia que a mestranda avalia positivamente, por ter possibilitado, de um modo informal e ao mesmo tempo célere e cativante, suscitar a observação e reflexão sobre essas propriedades. Este momento constituiu, também, um pretexto para colocar um desafio às crianças, no qual era pedido que estas tentassem reproduzir, utilizando os modelos de sólidos geométricos, os dois esquemas acrobáticos projetados, sendo que apenas um era possível, dada a natureza das superfícies dos sólidos. Pretendia-se, através da proposta da resolução um problema concreto, promover, por meio da manipulação e comunicação, a exploração dos conceitos de superfície plana e de superfície curva, entendendo, como defende Fernandes (1994), que a manipulação intuitiva de objetos é necessária para que as crianças compreendam os conceitos e propriedades, e possam construir, progressivamente, as relações matemáticas.

O desafio proposto, pelo facto de envolver não só a leitura tridimensional de uma imagem bidimensional, como também questões de motricidade, converge com Cardoso (2013), autor que defende um ensino focado na resolução de problemas e que estimule os vários tipos de inteligência. Para além deste aspeto, tratou-se de um momento verdadeiramente socioconstrutivista, na medida em

que as crianças tiveram a oportunidade de, a partir da sua ação sobre os objetos e da troca de ideias, construir ativamente os seus próprios conhecimentos acerca dos conceitos geométricos explorados. A mestranda procurou estimular os alunos a utilizarem o próprio vocabulário nas explicações que apresentavam para os fenómenos (quanto às condições que faziam a torre cair: “Esta cai porque roda”, ou “É preciso estar bem pousada para não cair”; quanto à distinção entre uma figura e um sólido geométrico: “O quadrado é espalmado, o cubo é gordo”), priorizando uma dinâmica que tem subjacente a ideia de que mais importante do que o uso pelos alunos de uma terminologia formal, é proporcionar-lhes “as primeiras experiências no campo da geometria que irão estabelecer as bases para a aprendizagem de uma geometria mais formal nos anos mais avançados” (NCTM, 2000, p.113). A mestranda destaca, a propósito da exploração do diálogo enquanto estratégia pedagógica, ter sentido algumas dificuldades no que se refere à gestão do grupo, de modo a manter um clima propício ao trabalho e à aprendizagem, tendo tido a necessidade de fazer um reforço frequente das regras da sala de aula. No entanto, a mesma está consciente de que o silêncio dos alunos não é condição necessária nem suficiente para que haja aprendizagem, sendo natural, em aulas de carácter mais interativo, como foi o caso desta, a existência de algum burburinho de trabalho. A este propósito, considera ter sido particularmente interessante compreender, ao longo da PPS, que a gestão do fluxo de informação na sala de aula, quando o professor abdica de alguma dominância, embora mais exigente, torna-se estimulante, desafiadora e bastante mais profícua no que respeita ao envolvimento dos alunos nas tarefas, sendo “no interior da interação, em complexos processos de negociação de sentidos e de reajustamentos de intersubjetividades, mediados pela linguagem, na tentativa de compreensão do ponto de vista do outro (...) que se produz a aprendizagem” (Niza, 2009, p.634).

Nos momentos que se seguiram pretendia-se, através das manipulações e explorações, dar continuidade à descoberta de outros aspetos que caracterizam os diferentes sólidos geométricos, tal como o reconhecimento das figuras planas presentes nas suas faces, aspeto importante para o estabelecer de semelhanças e diferenças entre as figuras bi e tridimensionais, tarefa que se revelou particularmente complexa para muitos alunos, sobretudo tendo em conta que na ficha de trabalho os sólidos apresentavam uma representação bidimensional, surgindo algumas das suas faces em perspetiva. Perante estas dificuldades, a



mestranda usou os sólidos manipuláveis para evidenciar as faces em verdadeira grandeza, incentivando os alunos a contorná-las, no quadro, ajudando a tornar mais concretas noções cuja natureza é eminentemente abstrata.

Outro momento relevante foi a construção coletiva de um cartaz a três dimensões, no qual as crianças deveriam associar alguns sólidos geométricos a objetos do quotidiano de forma semelhante, tarefa que convocava o olhar, simultaneamente global e pormenorizado, que as crianças têm sobre os entes geométricos (NTCM, 2000). Esta tarefa permitiu evidenciar a ligação existente entre estes conteúdos e o dia a dia, promovendo a atribuição de sentido às atividades matemáticas (Loureiro, 2007), a qual pode ajudar a prevenir as dificuldades e o desinteresse manifestados comumente por esta área curricular, sobretudo em fases mais avançadas do percurso escolar.

Num momento posterior, pôde concretizar-se a tarefa “Constrói o teu cubo”, a qual havia sido planeada para o momento final da aula e que, por motivo de gestão de tempo, não se realizara. Foi solicitado que cada criança construísse autonomamente um cubo, usando 12 varetas e oito “vértices” feitos com palhinhas, tarefa que era facilitada pelo facto de as palhinhas, pela forma como se encontravam coladas entre si, garantirem a ortogonalidade da estrutura construída. Desta forma, cerca de metade dos alunos foi rápido e eficaz nesta construção, tendo-se gerado uma dinâmica de entreajuda, que levou a que a todos cumprissem o objetivo. A mestranda faz um balanço bastante positivo deste momento, não só devido às vantagens da dinâmica de cooperação que se gerou, mas sobretudo por possibilitar a apreensão das características principais daquele sólido geométrico, através da manipulação autónoma dos materiais disponibilizados.

Realizando uma apreciação global da aula desenvolvida, e tendo em conta a reflexão realizada pela díade com a docente cooperante e a supervisora institucional, considera-se que os objetivos delineados foram atingidos, tendo a estratégia, globalmente, revelado coerência e adequação. Pretendia-se, fundamentalmente, que as crianças compreendessem a diferença entre uma figura e um sólido geométrico, distinguíssem e identificassem superfícies curvas e superfícies planas de sólidos e comesçassem a tomar contacto com alguns deles, como o cubo, o paralelepípedo retângulo, o cilindro e a esfera (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012). Destaca-se a importância de que se revestiu, nos diferentes momentos da aula, a manipulação de materiais, a qual, aliada à

componente de discussão de ideias, em contexto de aula, deu um contributo importante para a ampliação dos conhecimentos prévios de natureza geométrica e espacial das crianças (NCTM, 2000).

O último ponto a refletir acerca da PPS no 1.º CEB, será o projeto de intervenção desenvolvido pela díade, intitulado “Caminhando para um meio inclusivo”, cujos objetivos, estratégias, recursos e instrumentos de avaliação foram definidos a fim de responder às necessidades detetadas no contexto (Macedo, 1995). Tendo em conta as características das crianças A e B, bem como a forma como estavam integradas na turma, sob o ponto de vista escolar, social e afetivo, foi definido como objetivo geral deste projeto a promoção de um meio educativo inclusivo. Esta opção foi coerente com os objetivos do PEA, nomeadamente a garantia da igualdade de oportunidades de sucesso escolar e a promoção do desenvolvimento cívico e ético dos discentes (PEA, 2013/17), bem como com a Declaração de Salamanca, que defende que a escola regular esteja acessível às crianças com NEE, adotando uma pedagogia nelas centrada, no sentido da construção de uma sociedade inclusiva onde se concretize uma educação para todos (UNESCO, 1994).

Tendo em conta as limitações associadas ao pouco tempo disponível para o desenvolvimento deste projeto, a díade considerou ser demasiado ambicioso almejar uma intervenção a nível de escola, pelo que, pretendendo atuar de forma realista e sustentada, foram definidas estratégias tendo como foco principal a sala de aula, enquanto meio que favorece a adaptação de todos os alunos da turma e assegura o apoio necessário a cada um (Hegarty, 2001).

É de referir que, dadas as características do grupo, a díade elegeu algumas estratégias de diferenciação pedagógica a adotar em momento posterior, de entre as sugeridas por Tomlinson (2008), entre as quais se destaca a flexibilidade na formação de grupos, que permite a tirar partido das diferentes características e ritmos de aprendizagem, permitindo que as crianças se auxiliem, constituindo motores de aprendizagem mútua, e possibilitando ao docente prestar apoio individualizado às crianças que dele necessitem. No sentido de promover uma dinâmica de sala de aula propícia à adoção de estratégias dessa natureza, definiu-se como objetivos específicos do projeto, por um lado, a promoção da autonomia das crianças com NEE, tendo em vista a diminuição da dependência das mesmas em relação ao adulto durante o trabalho escolar. Por outro, tendo como alvo a turma na sua globalidade, a

promoção da aceitação da diferença e da vivência de dinâmicas de cooperação. Estes dois enfoques concorriam para os princípios que Salend (2001) define como basilares para a consecução de uma efetiva inclusão: diversidade, necessidades individuais, prática reflexiva e colaboração.

De notar que o desenho estratégico do projeto em questão prevê que o seu desenvolvimento fosse precedido por um período de conhecimento do contexto, com o intuito, primeiramente, de recolher dados relativos às necessidades educativas e a outros aspetos biográficos das crianças, para além da criação de um vínculo com as mesmas que fosse propiciador da ação pedagógica. Concomitantemente, dado o desafio particular que representava a ação pedagógica com as crianças A e B, priorizou-se, nesta fase preliminar, a construção de um conhecimento geral e específico, teórico e prático, sobre essa dimensão. Nesse sentido, valorizou-se a procura de informação acerca dos princípios básicos de interação com crianças com NEE, de modo a criar um quadro conceptual capacitador para essa ação pedagógica. Para além disso, dedicou especial atenção às interações desenvolvidas com as crianças A e B, em particular a sua resposta às atividades (tempo dedicado à tarefa, envolvimento, entusiasmo, nível de autonomia, desempenho), no sentido de aferir a adequação das adaptações propostas, de descobrir os seus interesses e necessidades e, em especial, criar uma relação pedagógica significativa, potenciadora do seu envolvimento no trabalho escolar.

A fase que se seguiu, a qual constituiu o núcleo do desenho estratégico, teve como intuito a persecução dos três objetivos principais definidos, tendo decorrido paralelamente à utilização de recursos diferenciados com as crianças A e B, adaptações que tiveram lugar desde o início da PPS, que antecederam e acompanharam todo o projeto, permitindo que as mesmas acompanhassem o trabalho escolar.

O percurso delineado contemplou, de uma forma global, três enfoques concomitantes de ação, correspondentes, respetivamente, a cada um dos objetivos específicos definidos. No que respeita ao primeiro, relacionado com a promoção da autonomia das crianças A e B, foram priorizados o reforço positivo do cumprimento das tarefas propostas, bem como o respeito pelo seu ritmo de trabalho. Note-se que as crianças com NEE requerem uma aprendizagem que seja prática, direta e ativa, bem como “estimulante, relevante, adequada em termos desenvolvimentais e que tenha em conta os seus pontos fortes (...), [para

além] de opções, estruturação e expectativas claras, no quadro de um ambiente tolerante e enriquecedor” (Rief & Heimburge, 2000, p.188). Relativamente aos dois restantes objetivos – promoção da aceitação da diferença e promoção da cooperação –, apostou-se na proposta de dinâmicas de grupo diversas, como simulações, diálogos e jogos, seguidas de momentos reflexivos orientados por questões previamente estruturadas geradoras de processos de metacognição, havendo a preocupação de conceder tempo para que o grupo maturasse estas questões, assumindo que a mudança de atitudes e comportamentos não se processa rapidamente (Correia, 2005, p.37).

A mestrandia destaca, entre as atividades propostas, a dinâmica “Essência e aparência” e a simulação “E se eu não conseguisse fazer o que faço?”, como tendo sido momentos especialmente relevantes no que respeita à sensibilização perante a diferença. Quanto à primeira, dinamizada pelo seu par pedagógico, esta consistiu, num primeiro momento, na apresentação de dois embrulhos ao grupo, um de pequena e outro de grande dimensão, seguida de diálogo, orientado no sentido de explorar a dicotomia essência/aparência e suscitar uma reflexão sobre a relação entre a aparência e o valor que atribuímos às coisas. Foi interessante verificar que as crianças constatarem terem sido induzidas em erro pela aparência dos embrulhos (Jo.: “Um embrulho tão grande... e afinal...”; Ír.: “Eu achava que era a prenda grande a mais valiosa.”). Num segundo momento, perante a questão “Existem aspetos em nós que não são visíveis aos outros?”, as crianças revelaram dificuldade, possivelmente devido à complexidade da questão (Mar.: “A nossa parte de dentro (...) ninguém consegue ver o músculo”; Ro.: “Eu gosto mais é do meu avô e da minha mãe.”).

Num momento final, perante a fotografia de um homem tatuado e vestido de forma despojada, foi proposto que as crianças presumissem a sua profissão. Após diversos palpites no sentido da marginalidade do indivíduo, o grupo reagiu com surpresa à revelação de que este era médico. Na sequência deste momento, apenas um das crianças foi capaz de estender as conclusões anteriores, a esta nova situação (Jo.: “Engana... (...) aquilo que as pessoas são por fora, às vezes engana.”). Este constituiu um momento-chave da atividade, em que foi possível despertar a consciência para até que ponto o julgamento superficial que fazemos das pessoas é enganador relativamente à sua personalidade e ao seu carácter.

No que concerne à simulação “E se eu não conseguisse fazer o que faço?”, esta tinha o intuito de sensibilizar as crianças para as dificuldades inerentes a

diferentes tipos de limitação: limitações ao nível da motricidade fina, dificuldades na fala e deficiência visual, promovendo a empatia e uma atitude positiva face à diferença. Para o efeito, a turma foi dividida em três grupos, cada um acompanhado por um adulto, os quais passariam por três estações: numa teriam que efetuar um recorte tendo os pulsos unidos por um cordel; noutra deveriam comunicar verbalmente enquanto seguravam um pau entre os dentes; por último, teriam de movimentar-se com os olhos vendados, dispondo apenas da orientação de um colega. À parte ter ocorrido um acidente na terceira simulação – a queda de duas crianças vendadas que, inusitadamente, começaram a correr –, bem como alguma desestabilização verificada num dos grupos, os discentes, de uma forma geral, participaram nas três simulações com entusiasmo e vontade de ultrapassar as dificuldades vivenciadas e interagiram positivamente, em especial na simulação da deficiência visual, na qual se gerou um maior espírito de entreaajuda, propiciado pela própria natureza da tarefa.

Durante o diálogo reflexivo em grande grupo, as crianças foram capazes de verbalizar emoções vividas durante a experiência (Jo.: “Eu senti um bocadinho de medo quando ia a dar a cambalhota, mas depois pensei em não ter medo e consegui fazer.”; Go.D.: “Tive medo de estar com os olhos vendados (...) de bater com a cabeça.”; Mai.: “Tive medo das mãos amarradas a recortar (...) medo de me cortar.”), escutando e respeitando os contributos dos colegas; evidenciaram aprendizagens, quer ao nível da capacidade de refletir sobre o objetivo desta atividade (He: “Aprendi como os cegos... como os mudos conseguem...”; Mar: “Para conhecermos o nosso medo (...) eu acho que aprendi o medo que eu tenho.”), quer quanto à sua atitude perante pessoas detentoras destas, ou de outro tipo de limitações (Mai.: “Devemos ajudar”; Jo.: “Se a pessoa for cega podemos ajudar a guiá-la (...) devemos respeitá-las e não tratá-las mal.”). Perante o exposto, a mestrandia faz um balanço positivo desta atividade.

Procedendo a uma avaliação do projeto desenvolvido, a díade considerou que, tendo em conta o objetivo central de caminhar na direção de um ambiente educativo facilitador de uma efetiva inclusão de todas as crianças, na sua diversidade, foram dados relevantes passos, embora modestos, no sentido da sua concretização, pelo que faria sentido dar-lhe continuidade.

No que respeita aos efeitos observados nas crianças A e B, a mestrandia salienta que a intensa frustração que sentiu numa fase inicial, pela dificuldade em conseguir o seu envolvimento em qualquer tarefa, deu lugar a uma enorme

satisfação, em parte inerente ao vínculo afetivo que conseguiu construir com elas. É de referir a importância que teve um diálogo desenvolvido entre a díade e um professor de Educação Especial, o qual referiu que *a motivação, em indivíduos com ou sem NEE, é um aspecto que depende, essencialmente, de dois fatores: a competência e a autonomia*. Tendo-se revelado uma ideia iluminadora, a mesma constituiu uma linha de charneira na relação com estas crianças, permitindo à mestrandia compreender que a autonomia, mais do que um fim em si mesmo, constitui uma condição *sine qua non* para a motivação para a aprendizagem, ou seja, o ser humano sente-se motivado para realizar aquilo para que se sente capaz, competente e autónomo. Numa fase inicial, a díade questionava-se sobre se estas crianças deveriam fazer apenas aquilo que lhes interessava e em que medida fazia sentido pressioná-los a realizar tarefas contra a sua vontade: aquela ideia, de certa forma, veio desmontar esta questão, fazendo-a entender que aqueles alunos manifestariam motivação para realizar as tarefas para as quais se sentissem competentes, pelo que o importante era, por um lado, realizar observar com rigor a sua evolução, de modo a perceber cada pequeno progresso e, por outro, valorizar cada vitória conseguida.

Relativamente aos objetivos definidos para as crianças com NEE, os quais se centravam na autonomia e na qualidade das interações com os seus pares, considera-se pertinente analisar as duas crianças em questão, individualmente.

Relativamente à criança A, não obstante a postura serena, as frequentes manifestações de afeto (dirigidas, por norma, aos adultos e à criança B) e o sentido de humor que lhe eram característicos e que denotam bem-estar afetivo face à escola, a mesma não registou uma significativa evolução quanto ao envolvimento em atividades coletivas, durante as quais, por norma, se retraía, sendo difícil de perceber qual o seu nível de atenção aos acontecimentos, comportamento que parecia ter um caráter securizante para ela. No entanto, a sua predisposição para aderir às tarefas que lhe eram propostas individualmente evoluiu notavelmente no que concerne ao tempo de envolvimento, à motivação e à autonomia reveladas na realização das tarefas, melhoria que a mestrandia atribui à rotina diária de exigência, ao acompanhamento, incentivo e reforço positivo sistemáticos.

Quanto à criança B, apesar de, face à criança A, apresentar um maior ímpeto em participar nas atividades coletivas e de, em termos cognitivos, se encontrar mais próxima do nível de desempenho do grande grupo, foi particularmente

desafiante no que concerne a aspetos comportamentais. Numa perspetiva evolutiva, considera-se ter existido uma melhoria quanto à instabilidade que manifestava na interação com os pares, bem como à sua postura durante as atividades letivas, mostrando-se mais capaz de aguardar pela sua vez em situação de diálogo, respondendo positivamente às chamadas de atenção que lhe eram dirigidas, o que poderá ser resultado não só do amadurecimento da criança, como também da continuidade e consistência da ação desenvolvida pela equipa pedagógica. No que concerne ao trabalho escolar, evidenciou uma melhor adesão às tarefas propostas, bem como maior autonomia e qualidade na sua realização, sendo notável o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo.

Relativamente ao restante grupo, a díade considerou que, embora a generalidade destas crianças apresentasse, à partida, alguma sensibilidade perante a diferença, evidenciando comportamentos reveladores de uma atitude de aceitação das crianças com NEE, houve aspetos que foi possível trabalhar com mais profundidade, no sentido de potenciar ao máximo a sua formação pessoal, social e moral. Não só durante as dinâmicas, como nos momentos de diálogo coletivo subsequentes, as crianças envolveram-se, enfrentaram e resolveram conflitos, vivenciaram e verbalizaram emoções, entreajudaram-se, puseram em causa e construíram ideias. Neste sentido, a díade avaliou positivamente as dinâmicas realizadas, mesmo as que não decorreram da forma ideal, porque, numa perspetiva processual, todas se mostraram desafiadoras e promotoras de reflexão. Constituíram, assim, sementes de uma cidadania marcada pela empatia e pelo comprometimento com o outro, contribuindo para a construção de um sentido de comunidade, o qual é destacado por Correia (2005) como sendo importante para assegurar um sentimento de pertença para todos os alunos, na sua diversidade, partindo da premissa de que cada a criança deve ser alvo de respeito e de apoio, no sentido de atingir a sua potencialidade máxima e de desenvolver a sua autoestima, numa cultura de respeito mútuo.

No sentido da sua aprendizagem profissional e pessoal, a mestranda destaca terem sido transversais à PPS neste contexto a reflexão e as aprendizagens relativas aos desafios e possibilidades inerentes ao docente inclusivo. Tratando-se de uma tarefa tão fulcral quanto complexa, essa gestão exige do profissional uma visão concomitantemente idealista e realista, tendo no horizonte uma educação “de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”

(DL n.º3/2008, introdução), mas estando consciente de que “as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, (...) [desenvolvendo-se], pelo contrário, através de um longo processo” (Marchesi, 2001, p.105).



## REFLEXÃO FINAL

Enquanto relatório de estágio referente a dois níveis educativos, EPE e 1.º CEB, e constituindo o mesmo um momento fulcral do percurso formativo conducente à habilitação para um perfil profissional duplo (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), considera-se fulcral concluir este documento com um momento de natureza reflexiva que seja integrador das principais questões problematizadas ao longo do referido percurso. Neste ponto, pretende-se espelhar as aprendizagens e perspetivas construídas, sobre a Educação em geral e sobre o papel do docente em particular, através do confronto entre a teoria e a prática proporcionado pela PPS, processo em que as componentes de supervisão e colaboração emergiram como dimensões que se associam em prole da qualidade da prática educativa, mas sobretudo do desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia (Alarcão & Canha, 2013).

O período de PPS constituiu, assim, um momento de importância central, tendo em vista a construção de um saber profissional que, sendo de natureza sobretudo teórica aquando do seu início, teve, no estágio, a possibilidade de se reconstruir e ressignificar, através de uma “triangulação praxeológica entre valores, teorias e práticas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.10).

A dimensão reflexiva, cujo papel foi de transversalidade no processo formativo em análise neste documento, esteve particularmente presente no desenvolvimento da metodologia de IA, sendo inerente a todas as etapas da mesma. Tratou-se, no entanto, de uma componente difícil de mobilizar de uma forma sistemática e coerente, pelo que a mestrandia considera ter constituído uma das principais aprendizagens desenvolvidas por si, ao longo dos períodos de PPS. A formanda assume, porém, ter ainda muito a evoluir nas suas competências reflexivas, sentindo-se comprometida em investir nesta dimensão da sua profissionalidade, de modo a aproximar-se, progressivamente, do docente reflexivo que, como define Alarcão (1996, pp.175-176), “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção”.

Em particular, destaca-se a competência de observação como tendo sido uma das principais dificuldades sentidas. Com efeito, constituiu um desafio conseguir realizar uma observação suficientemente abrangente, de modo a ter

uma noção ampla do ambiente educativo e, ao mesmo tempo, suficientemente pormenorizada, por forma a dar conta da multiplicidade de interações que ocorrem no mesmo. De facto, os erros de percepção são inerentes ao ser humano, sendo que a estes se juntam os erros intelectuais, ou, nas palavras de Morin (2002, p.24) “o conhecimento em forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução e reconstrução, admite interpretação, o que introduz o risco de erro no interior da subjectividade do conhecedor”.

Nesta linha de pensamento, questiona-se como desenvolver competências de reflexão que permitam responder adequadamente, e em tempo real, às situações observadas e como garantir que não se é “enganado” pela própria percepção. A este respeito, a formanda salienta a importância de que se revestiu a reflexão sistemática, de carácter pessoal, em articulação com a leitura dos referentes teóricos, inerente à construção de um portefólio de formação, processo que permitiu que a reflexão na, sobre e para a ação tenha sido dotada de progressivas coerência e intencionalidade. O referido processo assumiu um papel central na assunção da dimensão profissional, social e ética inerente à profissionalidade docente, em particular no que respeita à integração da componente da investigação e da reflexão partilhada, enquanto sustentáculos do saber profissional (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Desta forma, foi possível a construção articulada e progressiva de saberes provenientes da prática e sobre a prática, que permitiram pensar e agir em contexto, de modo a responder adequadamente às necessidades específicas do mesmo.

Segundo Stenhouse (1975), a qualidade do desenvolvimento curricular é influenciada pela capacidade dos profissionais adotarem uma atitude investigativa perante a sua prática pedagógica. Nesta linha de pensamento, tendo em conta que é função primordial do educador proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas, a mestranda procurou manter uma atitude de permanente análise crítica da sua prática, numa perspectiva de melhoria contínua das suas ações e do seu saber profissional.

Salienta-se, neste processo, a importância do trabalho colaborativo, não só em díade pedagógica, mas com a restante equipa educativa e a supervisora institucional, em cada contexto, pela oportunidade de partilhar visões, refletir em conjunto, retro e prospetivamente, bem como de prestar apoio mútuo na tentativa de responder à complexidade e imprevisibilidade das situações educativas. Em particular, existiram momentos em que o conflito ideológico

sentido pela díade, foi gerador de sentimentos negativos face à prática pedagógica, os quais, por vezes, dominavam o seu estado de espírito, limitando a sua capacidade de ação. No entanto,

“o verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do «muro de lamentações» para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar o seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários.” (Perrenoud, 2008, p.89)

Por conseguinte, a formanda acredita ser necessário combater o isolamento profissional que, por vezes, a dinâmica quotidiana da escola atual promove, e que, segundo Formosinho e Machado, tem como resultado, para além da manutenção de uma pedagogia transmissiva, a criação de “um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista” (2009, p.35). Em contrapartida, os mesmos autores defendem a junção dos profissionais em dinâmicas colaborativas, em torno de projetos de gestão integrada do currículo e a associação dos docentes em equipas multidisciplinares, em prole de um profissionalismo interativo. Esta visão apresenta uma perspetiva renovada daquilo que pode ser uma equipa educativa, o que implicaria uma organização menos fechada em salas, em turmas, em regime de monodocência, para dar lugar a uma maior abertura e a um sentido mais coeso daquilo que pode ser a comunidade educativa e o seu trabalho pedagógico.

Tratando-se de um perfil profissional duplo, a formanda considera ter sido especialmente interessante ter tido a possibilidade de desenvolver a PPS em EPE com crianças de cinco/seis anos de idade e no 1.º CEB com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Desta forma, foi possível ter uma perspetiva sobre a problemática da transição ecológica entre níveis educativos, fundamentada na interação direta com crianças que se encontravam a vivenciá-la. Foi importante compreender que o papel do contexto educativo (seja ele de EPE ou 1.º CEB) no processo de continuidade educativa, passa por acolher as crianças, na sua individualidade, proporcionando-lhes experiências motivadoras e com significado, respeitadoras da sua qualidade de crianças. Em suma, mais importante do que aproximar a EPE ao 1.º CEB, ou vice-versa, importa aproximarmos o centro educativo à criança: importa não reprimir os seus

ímpetus criativos, a sua propensão para a fantasia, sob pena de, ao afastá-la da escola, matarmos uma característica que lhe é intrínseca: a curiosidade pelo mundo, o gosto pela aprendizagem.

Aquando da imersão em cada um dos contextos educativos em que se desenvolveu a PPS, era grande a expectativa da mestranda em relação às abordagens pedagógicas que iria encontrar. Esperava compreender como se desenvolve, nos dias de hoje, a ação de um educador de infância e de um professor do 1.º CEB, quais são os condicionalismos à sua ação, que desafios e dificuldades enfrentam e, pelo outro lado, compreender como é vivenciada pelas crianças, atualmente, a transição ecológica da EPE para o início da escolaridade básica.

Em ambos os contextos, como já foi problematizado no capítulo anterior, este confronto da mestranda com a realidade foi marcado por alguma decepção, por se ter deparado com dois modelos de ação docente, em certa medida, divergentes de alguns dos princípios pedagógicos por ela perfilhados e que foram basilares na sua formação. Destacou-se, em ambos os contextos, a adoção de uma pedagogia eminentemente transmissiva (Formosinho, 2016), marcada pela assunção por parte do adulto de um papel central na gestão e organização do ambiente educativo, bem como no processo de tomada de decisões e na gestão das interações, associado a estilos de liderança marcados por um certo autoritarismo. Em contraste, a formanda tinha no horizonte uma relação pedagógica pautada por uma dinâmica predominantemente democrática, marcada por uma relação de maior equilíbrio entre o adulto e as crianças (González, 2002), em que o respeito mútuo fosse o resultado de uma relação edificada no diálogo e na construção negociada de entendimentos, o que, na visão da mestranda, resultaria no reconhecimento natural da liderança do professor, ao invés de uma autoridade imposta como tal.

Para além dos aspetos referidos, observaram-se práticas de gestão curricular distantes da visão flexível do currículo, pautada pela integração e pela articulação, que é preconizada no quadro teórico apresentado.

Tendo em conta a visão de criança e de Educação inerente aos pressupostos teóricos apresentados no 1.º capítulo, a mestranda pôde constatar que a presente realidade da prática educativa não parece refletir o conhecimento científico, de caráter teórico e prático, atualmente disponível, acerca da forma

como as crianças aprendem e sobre as abordagens pedagógicas que permitem responder de forma mais adequada às suas necessidades de aprendizagem.

Em contrapartida, nos dias de hoje, os docentes deparam-se com uma realidade complexa, desenvolvendo a sua ação em contextos educativos que são sempre campos de incerteza e imprevisibilidade. Por conseguinte, como afirma Morin, “uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias em vez de fazer entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher” (2002, p.35). De facto, o profissional de educação confronta-se com um público-alvo ao qual estão, inevitavelmente, subjacentes a diversidade e a heterogeneidade, tendo aquele a responsabilidade de promover a formação de cidadãos críticos, imaginativos, autónomos e socialmente implicados, possuindo o poder de proporcionar às crianças uma experiência educativa transformadora, libertadora, autonomizante, ou então, pelo contrário, medíocre, castradora, promotora de uma atitude negativa face à escola, a qual pode ditar um percurso escolar de sucesso ou insucesso (Sanches-Ferreira & Santos, 1994).

Tendo em conta esta realidade, emerge, primeiramente, uma das principais aprendizagens profissionais que a mestrandia considera ter realizado na PPS, que é a noção de que a pedagogia inclusiva se reveste de pertinência em qualquer grupo, independentemente da presença de crianças com NEE. Com efeito, o paradigma da inclusão, só terá concretização na prática quando todos os alunos forem encarados como portadores de necessidades educativas (DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro), ou seja, quando a escola verdadeiramente acolher a diversidade do seu público-alvo, adaptando a sua ação a essa diversidade, seja ela de que natureza for. Na verdade, a mestrandia reconhece o potencial educativo das turmas heterogéneas, na medida em que “proporcionam experiências aos alunos para viver, negociar e progredir em sociedades que elas próprias são complexas e conflituais” (Rodrigues, 2013, p.48).

Neste sentido, sendo o currículo o principal campo de ação do docente, será importante que este procure exercer a liberdade de que dispõe, procurando, através da gestão flexível do currículo, adotar uma abordagem pedagogicamente diferenciada. Será igualmente relevante lutar contra o isolamento profissional, considerando que a autonomia e liberdade, possibilitadoras da sua emancipação profissional, têm muito a ganhar com o trabalho cooperativo entre docentes (Diogo & Vilar, 2000), em prole da consecução de uma escola

reflexiva, cujo corpo docente tem “uma visão partilhada do caminho que quer percorrer (...) [refletindo] sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as conseqüências da concretização dessa visão” (Alarcão, 2001a, p.26).

Tendo em vista a responsabilidade social inerente à profissionalidade docente, a formanda reconhece ser fundamental a assunção de uma identidade profissional comprometida com a transformação social, numa perspectiva de educação emancipatória. Ora, esse comprometimento acarreta uma atitude de humildade intelectual, encarando o presente momento, não como término de um percurso formativo, mas como conclusão da primeira fase do desenvolvimento profissional, enquanto processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida (Oliveira-Formosinho, 2009b).

Em suma, na fase formativa em que se encontra, são inúmeras as inseguranças sentidas pela formanda em relação à sua capacidade de responder às exigências do terreno, distante da “fé inabalável” de que fala Cardoso (2013, p.100). Porém, acredita que essa fé chegará, sobretudo fé nas sinergias que podem gerar-se entre um docente e o seu grupo de crianças, assim como no potencial dessas sinergias para promover aprendizagens em cada um e no coletivo. Numa realidade social e política problemáticas, no que à educação diz respeito, a formanda tem a convicção de que a posição que deseja ocupar é a da linha da frente da mudança e não no jogo do “pingue-pongue da culpa” (Sanches-Ferreira & Santos, 1994, p.6), no qual os vários atores educativos vão jogando à defesa e sacudindo entre si a responsabilidade pelo insucesso escolar das crianças.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp.7-15). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001 a). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001 b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). 3. Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp.15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M. J. (2011). Os “Portfolios Reflexivos” e a Autonomização dos seus Autores. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 379-386). Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Arends, R. I.(1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2013). 2. Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.39-54). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Barbier, J-M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2010). *La integración del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bessa, N. & Fontaine, A-M. (2002). *Cooperar para aprender, uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bodrova, E. (2009). Jogar para aprender na escola. *Noesis*, 77, 11-12.
- Bonals, J. (1998). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Brickman, N. A. & Taylor L. S. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carneiro, A.; Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico, 2 Corpo/Espaço/Comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp.35-42). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições.



- DeVries, R. (2004). 1 O brincar no programa da educação inicial: quatro interpretações. In R. DeVries; B. Zan; C. Hildebrandt; R. Edmiaston & C. Sales. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 27-49). Porto Alegre: Artmed Editora.
- DeVries, R.; Edmiaston, R.; Zan, B. & Hildebrandt, C. (2004). 2 O que é a Educação Construtivista? Definição e Princípios de Ensino. In R. DeVries; B. Zan; C. Hildebrandt; R. Edmiaston & C. Sales. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 50-67). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Diogo, F & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Domingos, A. M.; Barradas, H.; Rainha, H. & Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente, Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Feldman, D. H. (2001). Capítulo 1 - Como o Spectrum começou. In J-Q. Chen; M. Krechevsky & J. Viens, *Utilizando as competências das crianças* (pp.18-32). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário: De ciclo único do Ensino Básico a ciclo intermédio da Educação Básica*. Lisboa: Ministério Da Educação.

- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores, Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). IV – Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho; G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp.81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia* (25.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis. In A. Silva & M. A. Moreira (org.), *Mediação e Formação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp.41-46). Porto: Areal Editores.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiplas: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz, Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, M. A. & Costa, I. A. (1986). *Eu era a Mãe: Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Algueirão: Divisão de Educação Pré-Escolar/Direcção-Geral do Ensino Básico/Ministério da Educação e Cultura.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na Escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp.79-92) Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Leite, C. et al. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In: P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp.43-51). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (1998). III. O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.) (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). III – O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Loureiro, C. (2007). Matemática com sentido(s). In M. L. Serrazina (Coord.). *Ensinar e aprender Matemática no 1.º Ciclo* (pp.65-82). Lisboa: Texto Editores.
- Macedo, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marchesi, Á. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (coord.). *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º ciclo* (4.ª edição revista). Lisboa: Editorial do ME.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação* (Online). AFIRSE. Acedido a 15 de setembro de 2016, disponível em [http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira\\_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf).
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (1998). IV - O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.) (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp.522-530). Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Niza, S. (2009). O Movimento da Escola Moderna no olhar de Filomena Serralha e de Francisco Marcelino. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp.632-635). Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Niza, S. (2013). IV. O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Niza, S. & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: A aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- NCTM (2000). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oers, B. V. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Noesis*, 77, 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009a). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias, estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (2009). *Formação de Professores, Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). II. A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). I – A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho; G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp.17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade F. F. (2011). II – O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011a). I. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmbôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). III – Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Credo Pedagógico para as Transições Educativas. In J. Formosinho; G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp.13-16). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *10 novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, C. (2014). *Escola a tempo inteiro, Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quadros Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspetivas?* In P. Dias & A. Osório (Coord.), VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.

- Ramos, J. L. (2007). 8. Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp.143-169). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. D. S. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp.107-116). Porto Alegre: Penso.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In J. Ruivo & J. Carrega. *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp.45-56). Castelo Branco: RVJ-Editores.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como Projecto: O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão participada* (pp.11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular: a especificidade do 1.º Ciclo. In ME/DEB. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo* (pp.15-30). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo & J. Carrega. *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp.11-28). Castelo Branco: RVJ-Editores.

- Sá-Chaves, I. (org) (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Salend, S. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (4.ª ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Sanches-Ferreira, M. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo da Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. L. (2007). Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. L. Serrazina (Coord.). *Ensinar e aprender Matemática no 1.º Ciclo* (pp.7-18). Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Sim-Sim, I.; Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). 3. O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Decifração. In I. Sim-Sim (Coord.). *Ler e Ensinar a Ler*. (pp.63-77). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. & Santos, M. M. (2006). 4. O Ensino Inicial da Leitura. In I. Sim-Sim (Coord.). *Ler e Ensinar a Ler*. (pp.139-170). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade, Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.



- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vecchi, V. (2016). O papel do *Atelierista*. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp.123-129). Porto Alegre: Penso.
- Veríssimo, L. (2013). 4. Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138.
- Vieira, F.; Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R. V. Castro et al. (org.). *Manuais escolares – estatuto, funções, história – Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1999). *Calidad em la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

## **NORMATIVOS LEGAIS**

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. DGIDC. Lisboa.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. DGIDC. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. Diário da República n.º 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª Série – N.º 38. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (1.ª alteração ao DL n.º 139/2012 de 5 de julho). *Organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª série – N.º 131. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª Série – N.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. (1.ª alteração ao DL n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, 2.ª alteração ao DL n.º 139/2012 de 5 de julho e 1.ª alteração ao DL n.º 79/2014 de 14 de maio) *Introdução do Inglês como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º CEB e criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República – 1.ª série – N.º 240. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

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

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

Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 2.ª série – N.º 118. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. *Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário*. Diário da República, 1.ª série – N.º 165. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República n.º 166 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

## **REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS**

Melucco, A. et al. (Comité de Redacção) (2000). *Carta de Cracóvia 2000, Princípios para a conservação e o restauro do património construído*. Acedido a 10 de janeiro a 2015, em <http://www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/cartadecracovia2000.pdf>.

## **OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Projeto Educativo da Instituição, 2012-2015. Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017.



**NM**