

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Diana Soraia Lopes Teixeira

Relatório de Estágio

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

março

20**16**

Diana Soraia Lopes Teixeira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof. Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof. Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso formativo tive a oportunidade de ser acompanhada por pessoas que influenciaram o modo como este percurso se desenvolveu. Neste sentido, não poderia deixar de agradecer a essas pessoas por todo o apoio e carinho que me deram.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pelo apoio incondicional, pela preocupação e por terem feito de mim o que sou hoje.

Ao Rafael pelo amor, pelo cuidado e pela persistência. Obrigada por nunca teres desistido de mim e por me ajudares a percorrer este caminho que tanta importância tem para mim e para ti.

À Ana Gil e à Vânia Pereira por terem percorrido este caminho comigo desde o início. Obrigada por terem acreditado sempre em mim!

À Ana Teixeira, Carina, à Carmen, à Carolina, à Catarina e à Joana Vale por me terem acompanhado e ajudado. Obrigada por termos co-construído um percurso mágico e enriquecedor!

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, coordenadora de mestrado e minha orientadora, pelos conhecimentos e vivências partilhadas, pela visão que me transmitiu acerca da Educação Pré-Escolar, tão importante para a construção significativa do meu percurso formativo.

À professora Doutora Susana Sá, minha orientadora, por todos os conhecimentos partilhados, por me ter ajudado a crescer, holisticamente, enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À educadora cooperante, por me ter ajudado a compreender o que é ser educadora, partilhando as suas vivências e os seus saberes. Obrigada por ter contribuído para a minha formação.

À professora cooperante, por me ter ajudado a refletir sobre o que é ser professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por me ter fornecido *feedbacks* construtivos e valiosos. Obrigada por ter feito parte deste meu percurso formativo.

Por último, às minhas crianças, pois foi com elas que aprendi a essência do que é ser educadora e professora e com elas que percorri este caminho. Obrigada por serem sempre tão sinceras, verdadeiras e genuínas. Obrigada por terem-me ajudado a crescer. Foram uma motivação para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

O presente relatório de estágio configura-se como o requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta o objetivo fulcral de refletir, de forma indagadora e problematizadora, sobre o desenvolvimento profissional da mestranda, emergente da concretização do estágio profissionalizante nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No relatório serão abordados quais os pressupostos teóricos e legais que fundamentaram a prática pedagógica da mestranda em ambos os níveis educativos, assim como o modo como estes foram mobilizados pela mesma. A metodologia de investigação-ação constituiu o pilar do desenvolvimento profissional, pessoal e social da formanda, possibilitando que esta adotasse uma postura investigativa, crítica e reflexiva, com vista ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, a ação educativa desenvolvida pela mestranda obedeceu a um processo cíclico, através da articulação das etapas de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Importa salientar, ao longo do estágio, a mestranda procurou que a sua ação pedagógica mobilizasse características inerentes ao paradigma socio construtivista, no qual a criança desempenha o papel crucial na ação.

Face ao exposto, o estágio profissionalizante desenvolvido em ambos os contextos educativos caracterizou-se por ser a força motriz para que a mestranda desenvolvesse, construtivamente, as competências profissionais inerentes a um perfil docente duplo. Assim, a mestranda tomou consciência acerca das semelhanças e contrastes evidenciados pelos dois níveis educativos, valorando a importância de uma sequencialidade entre estes. Em suma, a formação permitiu o início da aprendizagem do que é ser educador e professor e a consciencialização da essência da missão de educar.

Palavras-chave: criança; prática pedagógica; investigação-ação; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The current internship report is envisaged as a partial requirement for obtaining the master's degree in Preschool Education and Teaching 1.º Cycle of Basic Education. It reports the professional evolution of the graduate student in a questionable and problematic manner, as a result of the professionalizing internship in the contexts of Preschool Education and Teaching 1.º Cycle of Basic Education.

In this report it will be approached which of the theoretical and legal assumptions gave grounds to the pedagogical practice in both of the educational levels, and the way they were mobilized by graduate student. The methodology of action-research gave birth to the pillar of the professional, personal and social development which led the graduate student to adopt a researchable, critical and reflective posture, aiming the improvement of the teaching and learning process. Within this line of thoughts, the educational action developed by the graduate student obeyed to a cyclical process through the articulation of the observation, planning, action, reflection and evaluation stages. It is important to enhance that the graduate student sought to make a pedagogical action to mobilize the inherent features to the social-constructivist paradigm in which the child performs the key role in the action.

In this light the professionalizing internship developed in both educational contexts was characterized by being the driving force for the graduate student to develop the inherent professional skills to a double teaching profile. Therefore, the graduate student took consciousness about the resemblances and contrasts evinced by both of the educational levels, valuating/appreciating the importance of a sequentiality between them. In conclusion, the training allowed the beginning of the learning being an educator and a professor is, and the awareness of the essence of the mission of educating.

Keywords: child; pedagogical practice; action-research; significant learning.

ÍNDICE

Lista de abreviações	IX
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	3
2. Perfil e prática docente	11
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação	27
1. Meio envolvente e instituição educativa	28
1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar	31
1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
1.3. Similitudes e contrastes evidenciados entre os dois contextos educativos	41
2. Metodologia de investigação	43
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. A construção do percurso formativo na Educação Pré-Escolar	47
2. A construção do percurso formativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	61
Reflexão final	74
Referências bibliográficas	80
Normativos legais e outros documentos	91

LISTA DE ABREVIACÕES

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres
CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC – Ministério da Educação e Ciência
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PCE – Projeto Curricular de Escola
PCG – Projeto Curricular de Grupo
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
RI – Regulamento Interno
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), contemplada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolveu-se este relatório de estágio. O principal objetivo é espelhar o desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda, no decorrer do estágio curricular, concretizado nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A UC mencionada precedentemente estruturou-se em duas dimensões preponderantes para o desenvolvimento holístico da mestranda: aulas de cariz teórico-prático e de seminário e estágio curricular nos dois níveis educativos. Teve como finalidade propiciar momentos de desenvolvimento da profissão docente em contextos de educação, criando condições para a mestranda experienciar com a realidade do que é ser educador e professor, possibilitando que estes construíssem competências consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A construção do perfil supracitado sucedeu-se através da colaboração existente com a díade pedagógica, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e, sobretudo, com as crianças com as quais a mestranda desenvolveu a sua ação educativa. Tornou-se possível aperfeiçoar os saberes didáticos e pedagógicos adquiridos pela mestranda, com estreita correlação com um quadro teórico e legal consistente. Para o efeito, a mestranda sustentou a sua prática na metodologia de investigação-ação, procurando refletir, indagar e problematizar, criticamente, a sua prática pedagógica com vista ao seu reajuste sistemático, promovendo melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Importa referir que se procurou que as ações educativas desenvolvidas assentassem numa pedagogia socio construtivista, na qual a criança é a protagonista da ação, co construindo as suas aprendizagens de um modo ativo e significativo.

A PPS desenvolvida ao nível de EPE concretizou-se no ano letivo de 2014/2015 com um grupo de 22 crianças de quatro anos de idade. Por sua vez, a PPS na valência de 1.ºCEB desenvolveu-se no ano letivo de 2015/2016 com um grupo de 21 crianças do 3.º ano de escolaridade. Cada um dos estágios obteve a duração de 210 horas e foram realizados numa instituição cooperante protocolada com a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

No que diz respeito à estrutura deste documento, importa mencionar que este é composto por três capítulos, reflexão final, referências bibliográficas. O primeiro capítulo visa a abordagem dos pressupostos que sustentaram a prática pedagógica, as opções e decisões educativas e as metodologias mobilizadas pela mestranda. O segundo capítulo tem como objetivo primordial caracterizar o meio envolvente da instituição cooperante, os contextos educativos, os grupos de crianças e a metodologia de investigação utilizada pela mestranda. O terceiro capítulo, por sua vez, visa a descrição e análise de algumas das atividades, e o impacto que estas evidenciaram nas crianças e na mestranda. Este último capítulo encontra-se intimamente relacionado com o primeiro capítulo, visto que as ações pedagógicas desenvolvidas se sustentaram nos pressupostos explanados neste último. A reflexão final apresenta, como intuito, o repensar acerca das dificuldades e progressos que a mestranda sentiu do seu percurso formativo, assim como refletir acerca da sequencialidade entre os dois níveis de ensino, espelhando, na visão pessoal da mestranda, as especificidades e similitudes de cada um destes. As referências bibliográficas patenteiam os referenciais teóricos e legais que a formanda mobilizou no decorrer do relatório.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O educador de infância e o professor do 1.º ciclo do ensino básico necessitam dominar um quadro concetual amplo e consistente, de forma a construírem práticas pedagógicas sustentadas, cientificamente rigorosas e frutíferas para o êxito efetivo do processo de ensino e aprendizagem. Para que o objetivo da profissão docente – a aprendizagem holística da criança – seja alcançado em conformidade, é imprescindível que os profissionais educativos mobilizem esta multiplicidade de saberes teóricos e legais, de uma forma organizada e coerente, tendo em conta as especificidades da criança (Alonso & Roldão, 2005).

Atentando ao referido, emerge a relevância de mencionar e explicar alguns dos saberes elencados. Assim, o presente capítulo apresenta os pressupostos que fundamentam o desenvolvimento das competências profissionais do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, estabelecendo-se estreita relação com aqueles que a formanda mobilizou no desenvolvimento da sua prática pedagógica supervisionada. Neste sentido, este capítulo estruturar-se-á em dois pontos, sendo que no primeiro abordar-se-á os pressupostos teóricos e legais basilares aos dois níveis educativos e no segundo, por sua vez, referir-se-ão os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível educativo.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A fundamentação teórica e legal respeitante à formação profissional, bem como ao desenvolvimento da profissionalidade docente apresentam aspetos similares nos níveis educativos de EPE e 1.º CEB. Atentando à bidimensionalidade docente da formação em que a mestranda se encontra

envolvida, torna-se imprescindível abordar os aspetos análogos aos dois níveis educativos.

Precedentemente à abordagem das semelhanças entre os dois níveis educativos, importa ressaltar aspetos inerentes à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Definindo o conceito de sistema educativo, reconhece-se que este “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1.º). Desta forma, a lei prevê a equidade de oportunidades de aprendizagem para todos os portugueses. Atentando aos níveis educativos – EPE e 1.ºCEB – pelos quais o relatório de qualificação profissional se norteia, importa cingir a análise do sistema educativo aos aspetos que são inerentes a estes mesmos níveis. Assim, a EPE não é de cariz obrigatório e a educação escolar, nomeadamente, o 1.º CEB, é obrigatório. A escola caracteriza-se por ser a dimensão que coloca em prática o disposto pela LBSE, tornando-se essencial que existam profissionais competentes – educador de infância e professor – para alcançar a expansão da educação para todos os portugueses.

Os educadores de infância e os professores do 1.ºCEB “são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Face ao disposto, emerge a importância de definir o conceito de formação. De acordo com Berbaum (1993), este perpassa pela aquisição de saberes e conhecimentos práticos. Ribeiro (1997) especifica este conceito, na formação docente, afirmando que este implica que o profissional intelectual em construção desenvolva práticas pedagógicas numa instituição cooperante e mantenha uma relação com pessoas – crianças, supervisor institucional, docente orientador cooperante, par pedagógico, comunidade educativa – que colaborem no seu percurso de formação. Assim, a formação docente não requer, somente, a participação do formando, inclui, também, a participação de docentes com experiência na prática pedagógica. Todavia, a formação pode proceder-se de forma individual ou em equipa. A formação em equipa caracteriza-se por se mais enriquecedora, com uma probabilidade maior de conferir mudanças para os atores do processo (Garcia, 1999). Neste sentido,

o educador e o professor iniciam o seu percurso através da formação docente, com o intuito de desenvolverem aprendizagens e saberes científicos e práticos que sustentem a sua ação pedagógica futura.

Reconhecendo que a formação e o desenvolvimento da profissionalidade docente é mais proveitosa quando envolve vários intervenientes, cabe ao docente interagir com todos os atores do processo educativo, de modo a desenvolver uma prática pedagógica sólida e sustentada (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). A interação entre os intervenientes da formação traduz-se no trabalho colaborativo, sendo este uma constante na formação profissional da mestrandia. Este apresenta como dimensão basilar a melhoria da ação e da aprendizagem das crianças. Apesar da sua relevância no processo de ensino e aprendizagem e na construção do ser profissional e pessoal do docente, o trabalho colaborativo é, muitas vezes, uma dimensão pedagógica descuidada e deturpada pelos profissionais docentes. A falta de interação fora do contexto letivo e de locais apropriados à co construção de saberes e partilha de ideais constituem duas das causas que estão na origem deste individualismo docente (Formosinho & Machado, 2009). Urge, assim, a necessidade de valorizar as vantagens que este tipo de trabalho nutre, excluindo-se a premissa de que o trabalho colaborativo se caracteriza pela junção redutora de elementos da equipa educativa. Considerando que é um trabalho que envolve distintos atores, é emergente a criação de um ambiente de respeito e apoio (Day, 2001). A partilha de saberes entre docentes é fundamental para o seu desenvolvimento profissional, bem como para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois estes podem promover o pensamento sobre os problemas encontrados, procurando estratégias e soluções para combater os mesmos (Hargreaves, 2004). O trabalho colaborativo configura-se, deste modo, como uma transformação da experiência colaborativa em conhecimento profissional, bem como no respeito pelos ideais e crenças dos outros docentes, visto que não existe uma resposta única para as inúmeras problemáticas que emergem na realidade educativa.

O trabalho colaborativo é estruturado através da presença e colaboração do supervisor institucional e do orientador cooperante. Este último monitoriza, sistematicamente, a prática pedagógica do formando, visando o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem, através da fomentação de reflexões construtivas e colaborativas (Vieira, 1993). A supervisão colaborativa potencia

o melhoramento da prática pedagógica desenvolvida pelo formando, visto que o docente supervisor e o orientador cooperante fornecem *feedbacks* e propostas, que visam o reajuste constante e reflexivo da ação. Nesta medida, supervisionar configura-se como um processo formativo, facilitador da prática inovadora e sustentada, promovendo o desenvolvimento proficiente do formando (Alarcão & Canha, 2013). Portanto, a supervisão desencadeia ambientes reflexivos e colaborativos, despoletadores da co construção do saber-fazer e saber-ser. Estes ambientes, que suportam o melhoramento da ação, expandem-se ao *portfolio* reflexivo. O *portfolio* foi desenvolvido pela mestranda no decorrer da sua formação, constituindo-se como alavanca proveitosa da problematização e indagação da prática pedagógica, na qual as docentes supervisoras e as orientadoras cooperantes interviram, auxiliando o percurso de instrução intelectual da formanda. No *portfolio* reflexivo, a mestranda desenvolveu a capacidade de problematizar as situações emergentes da prática, compondo-se como o autor da mesma e não reprodutora dos pensamentos e ideais de outrem (Sá-Chaves, 2005). O *portfolio* é um processo inacabado e contínuo que privilegia a interação entre o formando e outros intervenientes do processo formativo, constituindo, desta forma uma alavancagem para um crescimento colaborativo do formando (idem). A mestranda destaca as narrativas colaborativas e as individuais como duas destas interações, possibilitando um diálogo profissional de cariz investigativo e problematizador (Ribeiro & Moreira, 2007). A escrita ergue-se como a força-motriz para a transformação, constituindo uma prática reflexiva partilhada, na qual se torna possível compreender e respeitar a ação do outro, abrindo-se portas para as experiências do mesmo (idem). Neste sentido, a co conceção do *portfolio* reflexivo desencadeia a progressão profissional, pessoal e social dos atores que nela intervêm, possibilitando a previsão e implementação de práticas reflexivas com maior sustentabilidade.

Com efeito, torna-se indispensável que o docente invoque os seus saberes científicos e pedagógicos, de forma a construir possíveis soluções para as suas problemáticas educativas, e colocar em prática essas soluções, de forma a testar a sua eficácia. Neste processo desencadeia-se a articulação entre a teoria e a prática, aspeto imprescindível para o crescimento profissional da mestranda. O desenvolvimento das aprendizagens epistémicas no decorrer da formação docente, não estaria impregnado de sentido, caso o profissional intelectual em

construção não o articulasse com a sua *praxis*. O docente ideal caracteriza-se por ser capaz de aliar os conhecimentos que detém acerca do currículo e das ciências da educação ao saber praxeológico que constrói com as crianças com as quais contacta (Tardif, 2002). Atendendo a este aspeto, avulta a necessidade de o educador e o professor articularem os conhecimentos – teoria – adquiridos na sua formação com a ação – prática – que desenvolvem. A teoria e a prática são duas dimensões indissociáveis, visto que a prática não é concretizada sem teoria, assim como a teoria não é originada sem a prática (Nóvoa, 2008). Cabe ao docente manter a interligação destas dimensões no decorrer da sua ação, permitindo-lhe construir a sua conduta pedagógica própria, imbuída de saberes empíricos e teóricos.

Ao longo da PPS, a mestranda procurou rever e valorizar o conhecimento que dispunha acerca do currículo, de forma a desenvolvê-lo devidamente. O currículo define-se, essencialmente, como

um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido. (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29)

Face ao exposto, o docente deve gerar e desenvolver o currículo, atendendo à realidade educativa na qual se insere. Este deve ser concebido de forma a estabelecer uma relação intrínseca entre as diferentes áreas de conteúdo/curriculares (Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto). Outrora, a mobilização exclusiva destas áreas na conceção da conduta pedagógica do educador e do professor constituíam a definição de currículo. No entanto, a definição deste conceito tem vindo a ser abrangida, devido à centralidade que a criança tem vindo a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem e à capacidade de gestão curricular, passível de ser executada pelo docente (Zabalza, 2001). A transformação para uma visão mais amplificadora do conceito, tem possibilitado que o educador e o professor selecionem a pedagogia que consideram ser pertinente e adequada para o desenvolvimento da criança. A atual visão do conceito de currículo requer, deste modo, que os profissionais educativos reconstruam as suas práticas, moldando o currículo que dispõem concernentemente ao público-alvo (Machado,

Gonçalves & Formosinho, 1999). Qualquer currículo contém a dimensão de projeto, sendo esta dimensão potenciadora da conceção de um currículo flexibilizado (Roldão, 1999). O projeto configura-se como a ponte que interliga o conceito de currículo aos conceitos de flexibilização, adequação e diferenciação, visto que o projeto constitui-se como a forma particular que o educador e o professor têm para reconstruir o currículo, definindo intencionalidades educativas que consagrem as individualidades do grupo de crianças (Alonso, 1996).

A diferenciação curricular foi mobilizada no decorrer da PPS da mestranda, constituindo, *de per se*, a força motriz para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada. O docente, enquanto gestor do currículo, torna-se capaz de adaptar as suas estratégias didático-pedagógicas às peculiaridades evidenciadas por cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Gardner foi um dos autores impulsionadores do respeito pela individualidade da criança, ultrapassando a ideia de que a inteligência é uma dimensão que se quantifica e se estrutura de igual modo em todos os seres humanos. Assim, na perspetiva do autor, o ser humano apresenta múltiplas inteligências, sendo que algumas destas se encontram mais desenvolvidas (Gardner, 1983). O docente deve ter em conta estas inteligências, bem como outros aspetos particulares da criança, para desenvolver a pedagogia diferenciada. Esta não significa, necessariamente uma pedagogia de individualização, mas subentende a criação de caminhos multifacetados para o alcance de uma determinada aprendizagem (Tomlinson, 2008). Neste sentido, diferenciar não corresponde à individualização da conduta pedagógica para cada criança do grupo, criando diferentes tarefas para cada uma destas. Diferenciar prende-se à solicitação da concretização de uma tarefa, disponibilizando diversificadas formas possíveis para criança, valorizando a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem. Existem três dimensões fulcrais que distinguem o ritmo de aprendizagem das crianças: receptividade de concretizar determinada tarefa, em certo momento; necessidades pessoais e individuais, assim como aos níveis de aprendizagem, que diferem de acordo com as características pessoais, sociais e genéticas da criança (Tomlinson & Allan, 2002). Diferenciar passa, portanto, por criar condições para que cada criança desenvolva as aprendizagens ou adquira determinado conteúdo de acordo com o seu ritmo próprio, tendo a oportunidade de percorrer um caminho

pessoal que vá ao encontro do objetivo geral estipulado pelo docente (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1998; Perrenoud, 1985).

A motivação é um dos efeitos positivos da diferenciação pedagógica, pois as crianças entusiasmam-se com o que é do seu interesse e adequado para si (Tomlinson, 2008). Importa considerar que o facto de a criança não aprender não se prende, somente, às suas dificuldades de aprendizagem. Torna-se, assim, importante que o docente proceda à avaliação da qualidade sua ação pedagógica, averiguando se a mesma despoleta motivação suficiente e adequada na criança, para que a mesma sinta desejo em aprender (Boruchovitch & Bzuneck, 2001). A motivação é de natureza funcional na inteligência (Piaget, 1977), bem como parte integrante do desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1998). Neste sentido, não é despreendida do desenvolvimento cognitivo, uma vez que se apresenta como um dos seus domínios revelantes, sendo, assim, indispensável que o educador e o professor considerem a motivação como um dos aspetos a ter em conta na planificação da sua atividade pedagógica.

A motivação constitui o *leitmotiv* para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, por parte da criança. O docente promove aprendizagens significativas no domínio do currículo (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), desenvolvendo-as através da nova informação que a criança acomoda, substantivamente, à sua estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa é, somente, alcançada quando o docente promove a emergência de conhecimentos prévios da criança (Ausubel, 1968). Estes permitem que a mesma se lembre de aprendizagens relevantes para si, ficando, assim, familiarizada com a nova aprendizagem despoletada e mediada pelo educador e o professor. A mestrandia considera que este aspeto faz com que a criança se sinta motivada para aprender e valorizada, já que os seus conhecimentos prévios foram ressaltados pelo docente.

O ambiente estimulante e estimulador é fundamental para a promoção da motivação e da aprendizagem significativa da criança. Esta é um ser ativo, sendo que, através da sua curiosidade natural de aprender e descobrir, age sobre o meio, permitindo que este, por sua vez, aja sobre si. Esta interação entre a criança e o ambiente proporcionam a concretização de diversas aprendizagens, indispensáveis ao seu desenvolvimento saudável e holístico, assentando na perspectiva socio construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1991). De acordo com esta perspectiva, o educador e o professor têm um papel fulcral nesta

interação, caracterizando-se por serem mediadores e facilitadores da aprendizagem da criança, atribuindo-lhe um papel ativo e permitindo que esta co construa e o seu conhecimento. Cabe a estes profissionais educativos planificar e implementar atividades que visem atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, à distância entre a zona de habilidades cognitivas que estão totalmente desenvolvidas pela mesma, sem necessitarem de um adulto para as mobilizarem no seu quotidiano, e a zona de habilidades cognitivas, emergente no intelecto da criança, que necessitam do apoio de um adulto para serem efetivamente consolidadas (Shaffer, 2005). O docente tem, assim, a responsabilidade de organizar as suas etapas de intervenção – observar, planificar, agir, refletir e avaliar – de forma a predispor as crianças a aprendizagens que emergem da sua ZDP, promovendo, desta forma, o progresso no desenvolvimento da criança. Caso contrário, o docente corre o risco de prever atividades que mobilizem as competências cognitivas que as crianças têm desenvolvidas, provocando a desmotivação para a aprendizagem, visto que a motivação da criança aumenta de acordo com o grau de dificuldade impregnado na tarefa (Van Meerionboer, Kirschner & Kester, 2003). Consta-se, portanto, a relevância da execução da observação sistemática e avaliação formativa na conduta pedagógica do docente, para que se torne exequível a pertinência e adequação do grau de dificuldade das tarefas ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança. É, assim, necessário que o educador e o professor prevejam e implementem tarefas com grau de dificuldade moderado, aumentando, paulatinamente, este grau, consoante a progressão do desenvolvimento da criança.

A adoção de uma pedagogia intencional permite que o docente desenvolva metodologias pedagógicas transversais ao mesmo (Vasconcelos et al., 2012.). A metodologia de trabalho de projeto ou pedagogia de projeto configura-se como uma destas metodologias. Pressupõe a implementação de quatro etapas fundamentais: definição do problema; planificação; execução e avaliação (Leite, Malpique & Santos, 1990, 2001). A definição de problema consiste no levantamento de questões, em pequeno ou grande grupo, acerca do problema que se pretende investigar. A planificação é realizada conjuntamente com o educador e baseia-se na estipulação dos métodos e do tempo necessários para a investigação do problema. A execução caracteriza-se por ser a experiência direta através da qual a criança investiga o problema, recorrendo a distintos materiais

e meios para o resolver. Por último, emerge a fase da avaliação, na qual a criança comunica os conhecimentos desenvolvidos, o que gostou mais ou menos, o que gostaria de alterar no projeto e, ainda, o que gostaria de aprender em novos projetos (Katz & Chard, 2009; Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). É de salientar que a participação da família e da comunidade educativa é imprescindível para o desenvolvimento do projeto, e que este é o princípio que valoriza a individualidade de cada criança, uma vez que vai ao encontro dos seus interesses e necessidades (Silva, 2005). Apesar de a mestrandia não ter desenvolvido a pedagogia de projeto no 1.º CEB, é possível ser adotada nos dois níveis educativos. Esta metodologia pedagógica apresenta-se como uma alternativa à pedagogia transmissiva, que não respeita as necessidades e interesses das crianças (Kilpatrick, 2006). Caracteriza-se por colocar a criança no centro da ação pedagógica, promovendo a sua autonomia e transmitindo-lhe a total capacidade de gestão do seu processo de aprendizagem (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). A pedagogia de projeto valoriza a capacidade investigadora da criança, fomentando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, essenciais ao sucesso na resolução de problemas. Neste sentido, a criança aprimora e coloca em prática o seu sentido crítico, reflexivo e questionador, planifica as atividades que pretende desenvolver e avalia o projeto realizado.

Abordados e explanados os pressupostos teóricos e legais comuns aos contextos de EPE e 1.º CEB, importa referir e explicar os pressupostos específicos de cada um dos contextos. Neste sentido, o ponto seguinte contemplará esses mesmos pressupostos.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A formação dupla em EPE e ensino do 1.º CEB vigorada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, desencadeou inúmeras reflexões e, conseqüentemente, fez com que a formanda adotasse uma posição integradora e flexível relativamente à ligação existente entre os dois níveis educativos. De facto, a sequencialidade que o processo educativo deveria patentear é incontornável,

uma vez que a aprendizagem caracteriza-se por ser um processo contínuo e não fragmentado (Bruner, 1991; Nabuco, 2002). Embora os contextos de EPE e 1.º CEB mobilizem metodologias pedagógicas distintas (Dinello, 1987), a mestranda procurou desenvolver práticas pedagógicas que privilegiassem o poder imaginativo da criança.

A transição entre diferentes contextos é uma constante na vida do ser humano (Niza, 2002). Tendo em conta que as transições provocam descontinuidades, é imprescindível que o educador e o professor procurem atenuá-las, em prol do desenvolvimento harmonioso da criança (Serra, 2004). Nesta medida, urge a importância de fomentar o poder imaginativo no 1.º CEB e de valorizar a sequencialidade entre os dois níveis educativos, atentando ao modo como esta deve ser desenvolvida. A mestranda considera que as aprendizagens novas devem suportar-se nos conhecimentos prévios da criança, concebendo-se uma evolução gradual e coerente do desenvolvimento da mesma. Emerge, então, a relevância de conceber e promover a transição numa lógica de continuidade progressiva, na qual as aprendizagens desenvolvidas na EPE devem ser continuadas e aprimoradas no 1.º CEB (Formosinho, 2016). A continuidade regressiva prevê a institucionalização precoce da criança, retirando a essência de cada um dos contextos educativos. Assim, na EPE, o educador não deve preocupar-se em organizar a sua prática pedagógica com o intuito de responder às exigências do 1.º CEB (Abrantes, 2009). Ao invés disso, deve procurar promover a transição positiva da criança para o seguinte nível educativo (Vasconcelos, 2015). Para o efeito, torna-se crucial que o educador e o professor se consciencializem acerca das especificidades e similitudes inerentes aos dois contextos educativos (Serra, 2004), organizando um trabalho colaborativo efetivo e consultando os registos precedentes da criança (Nabuco, 2002).

Considerando que a transição entre níveis educativos se trata da transição de pessoas – criança e família – importa que os docentes envolvam as famílias nesta transição (Formosinho, 2016). O psicólogo Bronfenbrenner defende que a criança transita saudavelmente entre contextos quando os atores de cada contexto apresentam conhecimentos acerca um do outro (Portugal, 1992). Estes conhecimentos irão criar condições favoráveis para que a criança se sinta valorizada, envolvida e para que a sua aprendizagem gradual seja reconhecida. Alguns documentos legais – LSBE, OCEPE e Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30,

de agosto - realçam a importância de o educador e o professor planearem e concretizarem um projeto de continuidade progressiva, visando o êxito da aprendizagem das crianças.

A EPE tem sido alvo de alterações significativas, no sistema educativo português. Após o 25 de abril de 1974, a população portuguesa manifestou-se relativamente à ausência de estabelecimentos adequados para a educação da criança. Apesar destas manifestações, é no ano de 1978 que se cria e expande uma rede oficial de jardins-de-infância estatais. Em 1980 iniciou-se a formação de educadores de infância através da expansão das Escolas Superiores de Educação. Este avanço revelador da posição da EPE constituiu o *leitmotiv* para que, em 1986, se integrasse, na Lei de Bases do Sistema Educativo, a EPE no sistema educativo formal, indicando-se quais são os objetivos educativos que se pretendem atingir durante este ciclo educativo (Formosinho, 2016). Com o intuito de perpetuar a expansibilidade das instituições educativas adequadas a este nível educativo, o Conselho Nacional de EPE tomou medidas para que em 1997 se publicasse a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar – Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro (Braga, s.a.). Em 1997, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). As OCEPE auxiliam o educador a concretizar a missão de educar globalmente a criança, sendo que este profissional educativo deve sustentar e fundamentar as suas práticas pedagógicas de acordo com o que é preconizado neste documento (Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto).

A Lei-Quadro para a EPE define que esta se caracteriza por ser a primeira etapa da educação básica, encontrando-se destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Desta forma, este nível educativo apresenta, essencialmente, um cariz universal (Formosinho, 2016), envolvendo crianças com características únicas e apresentando, como principal objetivo, fomentar o desenvolvimento holístico e harmonioso da criança, atentando à sua singularidade.

Para que este objetivo se concretize, torna-se substancial que o educador fomente o estabelecimento de uma relação positiva com a criança (Hohman & Weikart, 2009; Mesquita-Pires, 2007). Este desempenha o papel de mediador e facilitador das aprendizagens integradas e integradoras da criança, proporcionando-lhe o início de um percurso educativo saudável e harmonioso.

A relação que o educador constrói com a criança deve valorizar cinco dimensões cruciais: desenvolvimento da confiança nos outros; autonomia; iniciativa; empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2009). Segundo Freire (2003), a socialização afetiva que o educador fomenta com a criança, não dispensa um ambiente de segurança e conforto emocional. A esperança de uma criança que frequenta a EPE é encontrar um amigo, um mediador, que a compreenda e a anime, valorizando as suas características e evidenciando essa mesma valorização. Assim, este profissional educativo prejetualiza o processo de educar como uma missão, na qual a criança se caracteriza por ser essa mesma missão (Vasconcelos, 1990).

De acordo com as OCEPE a intencionalidade educativa do educador comporta diferentes etapas indissociáveis: observar, agir, avaliar, comunicar, planejar e articular (ME/DEB, 1997). A integração e articulação destas etapas permitem que o educador desenvolva uma intencionalidade pedagógica frutífera para o desenvolvimento integral da criança. A intencionalidade educativa do educador deve passar pela mobilização de três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão/comunicação e área de conhecimento do mundo (ME/DEB, 1997; Despacho n.º 5220/1997 de, 4 de agosto). Ao longo da PSS, a mestranda mobilizou as áreas de conteúdo com um todo, torna-se improficuo, na sua opinião, atentar a estas áreas como secções fragmentadas, visto que a aprendizagem é um todo integrado e integrador.

A avaliação configura-se como uma das etapas desenvolvidas pela mestranda, par pedagógico e orientadora cooperante. Neste sentido, é imprescindível abordar o desenvolvimento processual da mesma na EPE. Zabalza (2000) afirma que a avaliação é “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância” (p. 30). Na EPE, apresenta, marcadamente, um carácter formativo sendo que é um processo contínuo e sistemático (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril). Este tipo de avaliação consigna uma maior relevância no processo, em detrimento do produto, permitindo que o educador, autoavaliando-se, se consciencialize acerca da qualidade da sua ação pedagógica, com o intuito de a reajustar constantemente, em prol de uma aprendizagem holística da criança (Abrecht, 1992). Neste sentido, a avaliação formativa define a criança como o centro de interesse, visando a melhoria do seu desenvolvimento (Circular n.º 17/2007, de

10 de outubro). É realizada pelo educador através da observação sistemática do desenvolvimento da criança (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril), assim como através momentos de registo (Siraj-Blatchford, 2004). Torna-se, ainda, essencial que o educador interprete, analise e reflita acerca dos dados observados/registados, procurando atribuir-lhes significado (Drummond, 2005). Além do educador conceber momentos de auto e heteroavaliação, deve fomentar momentos em que as crianças se autoavaliem. Deste modo, o profissional educativo pode proporcionar momentos de diálogo reflexivo, com o intuito de que as crianças compreendam e identifiquem as suas necessidades (Siraj-Blatchford, 2004). Adiante-se, ainda, que a família deve desempenhar um papel fundamental na avaliação da criança, envolvendo-se na mesma. Portanto, espera-se que o educador integre a família neste processo, não se limitando a informá-la (Fisher, 2004).

As OCEPE além de orientarem a propósito educativo do educador, possibilitam que este (re)construa o currículo, (re)adaptando-o a cada criança integrante do grupo. Não apresentando um cariz normativo e prescritivo, as OCEPE possibilitam que o educador se configure como o arquiteto e gestor do currículo (Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro; ME/DEB, 1997). As orientações em questão servem, assim, de sustentáculo para o educador “nas decisões sobre a sua prática, ou seja, [auxiliam-no] para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p. 13). Nesta medida, torna-se permissível que o educador conceba a sua planificação de um modo flexível, atendendo ao currículo natural da criança, visto que esta não é uma tábua rasa, apresentando características e conhecimentos próprios e prévios (Serra, 2004; Siraj-Blatchford, 2004). Cabe ao educador desenvolver uma prática pedagógica que respeite e valorize a individualidade da criança (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), elaborando um currículo diversificado, potenciador de equidade de oportunidades de aprendizagem.

O desenvolvimento da relação com a família foi promovida pela díade pedagógica e pela educadora cooperante. As oportunidades de aprendizagem que a criança desenvolve, encontram-se simbioticamente relacionadas com o processo educativo que o educador constrói, bem como com as interações que a criança apresenta com a sua família (ME/DEB, 1997). A família caracteriza-se por ser a entidade mais próxima da criança, sendo aquela presta os primeiros cuidados e os primeiros princípios educacionais (Miranda, 2002). Desta forma,

torna-se essencial que o educador interaja com a família, procurando reter informações pertinentes acerca do desenvolvimento da criança, bem como do ambiente e das relações sociais em que esta se encontra inserida (Magalhães, 2007; Portugal, 1992). Através desta interação, o profissional educativo é capaz de conduzir o desenvolvimento da sua conduta pedagógica, da forma mais adequada à individualidade da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro; ME/DEB, 1997). É fulcral, ainda, que a família retenha as informações que o educador faculta, visando estabelecer um fio condutor entre o contexto escolar e o contexto familiar.

O educador avulta-se, ainda, de uma dimensão social, pessoal e ética, assim como de um desenvolvimento profissional ao longo da vida. Este profissional educativo executa a sua prática educativa, tendo em consideração os saberes específicos adquiridos ao longo da sua formação, investigação e reflexão, bem como reflete sobre a sua prática educativa no exercer da sua profissão (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Torna-se imprescindível que o docente se atualize no decorrer da sua carreira profissional, podendo oferecer adequadas à realidade educativa em constante mudança (Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2005). Tal como mencionado no ponto precedente do presente capítulo, a reflexão é um aspeto determinante na progressão da profissão de um educador de infância, sendo assim um processo permanente no desenvolvimento holístico da mestrandia. A reflexão constituiu a força motriz para o aprimorar da sua profissionalidade, provocando efeitos benéficos para o ator protagonista da ação – a criança.

Neste nível educativo o educador pode adotar pedagogias transmissivas ou pedagogias participativas. A pedagogia transmissiva coloca a criança num papel passivo, excluindo os seus conhecimentos prévios e a sua capacidade conceber ativamente as aprendizagens. A pedagogia participativa, por sua vez, concebe a criança como um sujeito ativo e de direitos, co construtora das suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2007). Caracteriza-se por ser aquela com que a formanda mais se identificou na sua PPS, devido aos efeitos proficientes que apresentou no desenvolvimento holístico da criança. A pedagogia participativa encontra-se intimamente relacionada com as perspetivas construtivistas e socio construtivistas. Através destas, o educador desempenha o papel de mediador da aprendizagem da criança, considerando-o como ator primordial na conceção da sua aprendizagem, sendo suficientemente capaz de

dar significados às suas descobertas (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales, 2004; ME/DEB, 1997). Um contexto de EPE de qualidade é aquele que coloca a criança como protagonista da ação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Assim, o educador deve centralizar a sua ação pedagógica na criança, atribuindo-lhe um papel ativo na construção da sua aprendizagem (ME/DEB, 1997).

Os paradigmas referidos só se tornam passíveis de ser desenvolvidos quando o educador escuta a voz da criança, uma vez que esta é capacitada de aprender através da interação que estabelece com o outro. A escuta permite que este profissional educativo seja recetivo aos interesses, necessidades, competências e direitos da criança, conhecendo, assim, a sua individualidade única (Freire, 2003; Woodhead & Faulkner, 2000). A criança tem voz própria, devendo ser participante e participar na sua vida (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Neste sentido, cabe ao educador escutar a voz da criança em momentos de diálogo e de tomada de decisões, para que se torne exequível a conjectura de atividades adequadas e situadas às características globais da mesma (James & Prout, 1997). Embora o educador deva incentivar a aprendizagem por descoberta, escutando a voz da criança e desenvolvendo a sua autonomia holística, é necessário ter em consideração que a criança tem o direito de ser auxiliada pelo educador, na medida em que este deve mediar, orientar e facilitar a sua aprendizagem (Roldão, 1994). Assim, tal como referido no enquadramento geral do capítulo em questão, o educador deve explorar a ZDP da criança, recorrendo ao *scaffolding* (Vasconcelos, 1999) para facilitar a aprendizagem da mesma, atentando às habilidades cognitivas desenvolvidas que esta possui, propondo-lhe tarefas mais complexas e desafiadoras. Os momentos de brincadeira e de jogo integram oportunidades favoráveis para a mediação referida. Face ao disposto, a relação entre adulto e criança é crucial para o desenvolvimento integral da mesma. O papel do adulto é encorajar a criança, desenvolvendo a sua autoestima, encorajando-a a serem aprendizes ativos (Hohman & Weikart, 2009).

O jogo e o brincar caracterizam-se por ser a atividade natural que a criança realiza, sendo por meio desta que desenvolve aprendizagens, atitudes e valores. A brincadeira define-se como a ação que a criança exerce ao interagir com a dimensão lúdica (Kishimoto, 2005). Por outro lado, o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras (Schwartz, 2003). O brincar

apresenta um papel fundamental na consolidação de esquemas aprendidos, o que faz com que ocorra uma progressão no desenvolvimento cognitivo, social e cultural (Pepler & Rubin, 1982). Deste modo, a brincadeira constitui um ingrediente importante para a estimulação do cérebro da criança, visto que estas desenvolvem novos circuitos cerebrais à medida que se envolvem ativamente nas atividades (Wood & Attfield, 2005). Em concordância com Piaget (1977), no desenvolvimento da sua brincadeira, a criança interage com o mundo, deparando-se, constantemente, com novas experiências que causam conflito cognitivo e conseqüentemente despoletam aprendizagens por descoberta. A brincadeira expõe, desta forma, a criança a novas visões sobre o mundo, facilitando o seu desenvolvimento integral. Atentando à mais-valia que a brincadeira e o jogo compõe para a aprendizagem da criança, torna-se fundamental que o educador observe os momentos de jogo espontâneo da criança, orientando a sua aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991), tal como a brincadeira, o jogo contribui para aprendizagem da criança, visto que através deste a criança aperfeiçoa habilidades intelectuais, sociais e morais. O mesmo autor acrescenta, ainda, que esta componente lúdica possibilita que a criança explore diferentes papéis, aprimorando valores democráticos e vivências sociais. Assim, apesar de a brincadeira e o jogo apresentarem definições distintas, ambos complementa-se e compõem uma dimensão crucial na EPE, à qual o educador deve integrar no planeamento do dia-a-dia da criança.

O conhecimento consistente que o educador detém acerca do seu grupo de crianças, possibilita que este mobilize características de modelos curriculares que se adequem às mesmas, não existindo apenas um modo de promover aprendizagens (Donaldson, 1978). A adoção das características de um modelo curricular constitui um meio para ultrapassar a pedagogia burocrática (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, as abordagens curriculares mobilizadas apresentam como dimensão basilar a pedagogia participativa e participante da criança, configurando “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a acção, a teoria e a prática” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2012, p. 16). Com efeito, emerge a necessidade de explanar os modelos nos quais a díade pedagógica sustentou a sua prática pedagógica. É de ressaltar que estes eram já desenvolvidos pela educadora cooperante.

Ao longo da PPS, a mestranda e o par pedagógico procuraram fomentar a aprendizagem da criança através da sua própria ação, por intermédio de experiências diretas e imediatas, para que delas as crianças conseguissem retirar significado. A aprendizagem pela ação constitui-se como uma das características basilares da abordagem educacional *High-Scope* (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2012; Hohmann & Weikart, 2009), sendo esta uma das abordagens mobilizadas pela formanda.

O tempo da ação educativa da díade pedagógica era gerido de acordo com uma rotina diária. Esta rotina permitia que a criança se consciencializasse acerca dos acontecimentos que surgiam ao longo do dia. Através desta organização temporal, a criança interagia com as outras crianças e/ou adulto, desenvolvendo as suas tarefas em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente. Neste sentido, a díade mobilizou características dos modelos curriculares *High-Scope* e *Reggio Emilia*, uma vez que ambos privilegiam o tempo educacional e as interações (Lino, 2012; Hohmann & Weikart, 2009). Por meio da interação entre adulto-criança, a mestranda e o seu par pedagógico procuraram desenvolver a pedagogia da escuta, postulada pelos dois modelos supracitados. Assim, a díade escutou a voz da criança, procurando consciencializar-se de que a mesma era a protagonista da ação e que, dessa forma, o seu papel era característico de facilitadora e mediadora de aprendizagens. A escuta dos desejos, interesses, necessidades e curiosidades da criança permitem que o profissional educativo reajuste a planificação das atividades educativas a cada criança. A equidade de oportunidade de aprendizagens emerge através do currículo contextualizado (Rinaldi, 2006).

Os modelos curriculares mencionados anteriormente dão especial relevância ao espaço e aos materiais, visto que a forma como o espaço se encontra organizado e a qualidade e quantidade de materiais influencia diretamente a aprendizagem holística da criança. No decorrer da PPS, a mestranda organizou o espaço e os materiais, com vista às especificidades das crianças e ao seu desenvolvimento holístico. A abordagem curricular *High-Scope* prevê a divisão da sala de atividades em diferentes áreas de interesse, sendo esta uma das características da sala de atividades, na qual a mestranda desenvolveu a sua PPS. A definição de áreas de interesse é uma forma de desenvolver e estimular iniciativas, autonomia e estabelecer relações entre criança-criança e criança-adulto (Oliveira-Formosinho, 2007). A mestranda procurou envolver a criança

na organização do espaço, visto que, se este não fosse organizado da melhor forma e tendo em conta o interesse da criança, esta desmotivava, não explorando o espaço o que, conseqüentemente, inibia a aprendizagem pela ação.

As vivências e valores democráticos fundamentaram a intencionalidade educativa concretizada pela formanda no decorrer da PPS, constituindo-se como uma das características fundamentais da abordagem curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 2012). Na perspectiva do MEM, a escola configura-se como um espaço em que se potencia a vivência democrática, a valorização da solidariedade e da cooperação. A abordagem educativa em análise propõe o crescimento da criança através das interações sociais e culturais transversalmente ao apoio dos pares e do adulto (idem).

Terminada a análise e explanação do perfil de competências e prática do educador e iniciando a análise do ciclo de ensino do 1.º CEB, importa abordar, em primeira estância, os pressupostos teóricos e legais específicos desta valência de ensino. Esta apresenta a duração de quatro anos letivos de cariz obrigatório e gratuito, permitindo que as crianças ingressem neste ciclo com seis anos de idade. O ensino do 1.º ciclo caracteriza-se por ser globalizante, podendo encontrar-se organizado em áreas curriculares e atividades de enriquecimento curricular (AEC) (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 14 de maio; Lei n.º 49/1986, de 14 de outubro). O processo de ensino e aprendizagem é assegurado por um único professor, podendo ser coadjuvado por outros professores (Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, Lei n.º 49/1986, de 14 de outubro)

Cada área curricular apresenta um determinado número de horas semanais no tempo letivo. Nos 1.º e 2.º anos as áreas curriculares são: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Nos 3.º e 4.º anos as áreas curriculares são: Português; Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Expressões Artísticas e Físico-Motoras; Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. As áreas curriculares de Português e Matemática são aquelas em que se preconiza uma maior carga semanal – sete horas – estipulando-se três horas para o Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, duas horas para o Inglês, uma hora e trinta minutos para o Apoio ao Estudo e uma hora para a Oferta Complementar. Além desta carga horária, o aluno pode usufruir facultativamente de Atividades de Enriquecimento Curricular (com a duração de três a cinco horas e trinta minutos) e de Educação Moral e Religiosa (com a duração de uma hora) (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Na

opinião da formanda os tempos letivos estipulados, por exemplo, para o Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras carecem de alguns ajustes por parte das identidades responsáveis, visto que são duas áreas curriculares igualmente importantes para o desenvolvimento da criança, sendo, assim, imprescindível que o docente construa o currículo, atentando a esta situação.

De acordo com Roldão (2001), o currículo no 1.º CEB caracteriza-se, essencialmente, pela missão de fazer com que todos aprendam. “O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo nº2, alínea I). Atualmente, o professor limita a cumprir os objetivos preconizados pelos normativos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), preocupa-se, sobretudo, tal como mencionando no primeiro ponto do presente capítulo, a servir-se do currículo para adequá-lo à realidade com a qual contacta, flexibilizando-o e diferenciando-o. Assim, o professor descarta a posição de executor do currículo para ocupar uma posição de gestor e construtor do mesmo (Roldão, 1999).

A articulação curricular encontra-se intimamente relacionada com a flexibilização do currículo, à qual a mestranda atentou, para que as aprendizagens proporcionadas aos alunos fossem integradas e integradoras. A articulação define-se como um princípio-chave do desenvolvimento curricular, correspondendo à interligação entre saberes naturais de diferentes áreas do conhecimento (Carvalho, 2010). Roldão (2003) defende que existem dois tipos de articulação de saberes: a articulação vertical e a articulação horizontal. Alonso (1996) expande o significado de articulação, acrescentando o conceito de articulação lateral. A primeira é concernente à progressão do conhecimento, dentro de cada área curricular, enquanto que a segunda diz respeito à articulação existente entre as diferentes áreas curriculares – interdisciplinaridade. Deste modo, espera-se que o professor reflita sobre estratégias propícias e adequadas para proceder à realização dos dois tipos de articulação (Sousa, 2010). Aquando da emergência desta reflexão, cabe ao professor prever o currículo como uma unidade democratizada e generalizada, potenciadora de transversalidade e sequencialidade entre distintas áreas do

saber. Por último, a articulação lateral perpassa pelo levantamento dos conhecimentos prévios das crianças nas suas aprendizagens, para que estas atribuam significado ao que aprendem, aplicando e transferindo os saberes já desenvolvidos (Alonso, 1996).

A utilização do manual escolar estabelece uma estreita relação com o modo como o professor desenvolve o currículo, configurando-se como um dos aspetos considerados pela mestrandia no desenvolvimento da sua prática pedagógica. De acordo com o Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o manual escolar traduz-se num recurso didático-pedagógico essencial, mas não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, apresentando a funcionalidade de acompanhar o aluno no seu trabalho autónomo. Além disso, visa o desenvolvimento de competências inerentes aos programas vigentes das áreas curriculares. Reconhece-se a importância deste recurso no processo de ensino e aprendizagem, mas o seu uso exclusivo poderá fazer com que os alunos julguem que o manual detém a visão única do saber e superior à sabedoria do professor (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1999). Neste sentido, o docente deve valorizar e utilizar o manual, adotando uma postura reflexiva, uma vez que as vantagens do seu uso encontram-se relacionadas com a forma apropriada com que o docente o utiliza (Tormenta, 1996). Assim, a mestrandia procurou utilizar o manual de uma forma flexível e articulada com outros recursos didático-pedagógicos.

A avaliação no 1.º CEB emerge, tal como na EPE, como uma dimensão imprescindível de ser abordada e explanada. O professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, capítulo II, alínea h). Desta forma, importa compreender o modo como o conceito de avaliação se desenvolve no 1.º CEB, assim como os tipos de avaliação vigentes neste ciclo educativo. O conceito de avaliação, no 1.º CEB, requer a determinação e compreensão do valor e da qualidade dos processos formativos, através da recolha de dados, de acordo com critérios precisos que servem de ponto de referência para a tomada de decisões e conceção de juízos de valor (Alonso, 2001). Através deste conceito verifica-se a importância de o docente adquirir uma posição interpretativa e reflexiva no decorrer da avaliação, uma vez que esta traduz-se num processo investigativo,

no qual é necessário problematizar e questionar as informações recolhidas, para que seja exequível desenvolver uma avaliação coerente e espelhante da realidade (Pacheco, 2002). Apesar de a mestrande ter desenvolvido este conceito de avaliação ao longo da sua PPS, considera que existe, ainda, um olhar tecnicista vincado na conduta pedagógica de alguns professores. Desta forma, alguns destes concebem a avaliação como um produto, descurando aspetos envolventes no processo de aprendizagem, tais como: empenho e motivação do aluno, ritmos de aprendizagem, entre outros (Alonso, 2001). Contrastando com o paradigma de avaliação vigente na EPE, no 1.º CEB a avaliação é marcadamente sumativa. Neste tipo de avaliação descarta-se a possibilidade de gerir um currículo de um modo diferenciado e flexível, oferecendo-se as mesmas estratégias de ensino para todos os alunos (Cortesão, 2001). Torna-se, assim, emergente que o professor conceba e articule diferentes formas de avaliar – sumativa, formativa e diagnóstico – estabelecendo uma estreita relação entre o processo de aprendizagem das crianças, isto é, o modo individual como estas desenvolvem e constroem a sua aprendizagem e as competências e aprendizagens que se pretende que os seus alunos desenvolvam.

Os aspetos mencionados relativos ao perfil de competências docente sofreram alterações com o decorrer do tempo. A história do ensino e aprendizagem marca algumas evoluções, inerentemente à pedagogia de ensino recorrida pelo professor. A pedagogia/abordagem tradicional compunha o paradigma educacional vigente (Mizukami, 1986). Transversalmente a este, a escola era perspectivada como o único local propício para aprender, na qual predominavam normas disciplinares intransigíveis. Nesta medida, o professor e o aluno emergem como duas entidades praticamente intocáveis, em que o docente se configura como um mero autoritário transmissor de conhecimentos universais para todos os alunos, de forma igualitária, e o aluno formava um recetor passivo e reproduzidor dos conhecimentos transmitidos (Freire, 2003). Os objetivos pedagógicos no âmbito desta abordagem obedeciam a uma sequencialidade inflexível dos conteúdos previstos, sendo que as estratégias de ensino e aprendizagem perpassavam pela exposição direta dos conhecimentos, leituras e exercícios de fixação, leituras-cópia, entre outros (Behrens, 2005). Concludentemente, o paradigma de pedagogia tradicional centrava a sua visão no professor, não revelando qualquer tipo de valorização do aluno.

A pedagogia tradicional tornou-se questionável, pois os alunos decoravam os conteúdos sem os compreenderem, repetiam sucessivamente os conhecimentos para alcançarem boas classificações e acabavam por acreditar que o professor era o detentor da razão, aceitando o que este reproduz, sem que fosse necessário adotar uma posição crítica e questionadora (Pimenta & Anastasiou, 2005). Face a esta problemática, emergiu a necessidade de conceber e estudar diferentes abordagens pedagógicas, alcançando-se a pedagogia moderna. De acordo com esta pedagogia, a escola caracteriza-se por ser o local que propicia diversas aprendizagens, proporcionando um ambiente desafiador e motivador (Freire, 2003). O aluno é considerado como o sujeito ativo e centro da aprendizagem, reconhecendo-se que este é capaz de construir os seus conhecimentos. O docente facilita a construção destas aprendizagens, interagindo com os alunos. Assim, esta pedagogia relaciona-se com o socio construtivismo, explanado no primeiro ponto deste capítulo, sendo que coloca o professor como o mediador da aprendizagem e não o transmissor, atualizando-se acerca de estratégias e procurando compreender o ritmo de aprendizagem de cada aluno, recorrendo a diferentes formas de o fazer. As estratégias de ensino utilizadas remetem para o trabalho cooperativo, a descoberta do conhecimento, a pesquisa, entre outras. (Mizukami, 1986). Deste modo, verifica-se que o ensino moderno é aquele que compõe um maior número de vantagens para a criança, visto que esta é a protagonista da sua aprendizagem, devendo ser participante e participadora da mesma.

No desenvolvimento da PPS, a formanda adotou diferentes modelos/estratégias inerentes à essência do ensino moderno. Desta forma, importa referi-las e explana-las. O modelo de aprendizagem cooperativa constitui-se como um dos modelos mobilizados, sendo, assim, merecedor do seu enfoque. Este tipo de aprendizagem caracteriza-se por ser “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre uma dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4) As aulas que envolvem este modelo de aprendizagem apresentam uma estrutura de objetivos cooperativa. Assim, o aluno deve consciencializar-se que o objetivo só será concretizado quando os colegas com quem trabalha também o alcançarem. Neste sentido, é solicitado, ao aluno, a concretização de tarefas em equipa e o estabelecimento relações de interdependência concernentemente aos colegas de grupo. Cabe ao professor

integrar num grupo os alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, nacionalidades/raças/etnias (Arends, 2008). Deste modo, as crianças interagem entre si, valorizando as suas potencialidades e individualidades e desenvolvendo competências entre pares. Aquando implementado o modelo em análise, o professor deve conceber um ambiente de aprendizagem que promova efetivamente o trabalho cooperativo. O ambiente de aprendizagem cooperativa prende-se com valores democráticos, no qual os alunos decidem o tema a ser estudado e o modo como irão proceder. Para que seja concretizada esta aprendizagem, o professor organiza a turma em grupos heterógenos, altera a disposição habitual das mesas e prevê uma maior duração para a aula, uma vez que os alunos necessitam de trocas ideias/opiniões (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem baseada em problemas configura-se como outro dos modelos de aprendizagem utilizado pela formanda. Este modelo requer que o professor coloque problemas relacionados com o quotidiano dos alunos, visando o desenvolvimento da resolução de problemas. Para o efeito, os alunos trocam perspetivas, saberes e ideias entre si, com vista a alcançar possíveis soluções (Arends, 2008). Este modelo de aprendizagem baseia-se nas teorias postuladas por Bruner, Vygotsky e Piaget, pois, tal como mencionado no decorrer deste capítulo, estes autores defendem que as crianças são capazes construir ativamente o seu próprio conhecimento, através da mediação de um adulto.

A discussão na sala de aula constitui-se como uma estratégia abordada pela formanda, sendo transversal a todos os métodos referidos precedentemente. A discussão possibilita que o professor e os alunos troquem opiniões e ideias entre si (Barbosa, 2005). Caracteriza-se por ser uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que através desta o professor analisa as habilidades comunicativas da criança, obtendo a oportunidade de a consciencializar para algumas competências a melhorar e ajudá-la nesse processo de aperfeiçoamento cognitivo; a criança envolve-se no diálogo, transmitindo as suas ideias e constrói significados acerca do conteúdo a abordar.

É incontornável a realização de uma planificação adequada das aulas que envolvem estes modelos/métodos, tornando-se fundamental que as temáticas a discutir e a pesquisar sejam desafiadoras e do interesse das crianças. Verifica-se, assim, que a motivação é um fator crucial para que a criança adquira

aprendizagens significativas, tal como mencionado no primeiro ponto deste capítulo. A motivação pode encontrar-se relacionada com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estratégia frequentemente utilizada pela mestranda para despoletar esta mesma motivação. As evoluções tecnológicas sofisticadas que se têm desenvolvido na sociedade atual alteraram, significativamente, o quotidiano das populações. Naturalmente, as novas gerações nascem e crescem num meio altamente tecnológico, habituando-se, assim, a este paradigma. As TIC configuram-se, desta forma, como um dos conhecimentos prévios da criança e, por consequência, uma motivação para aprender (Rodrigues, 1995; Kullo, 2000; Ponte, 2001). Atentando aos interesses da criança, o docente deve problematizar constantemente a sua prática pedagógica, procurando adequá-la às características integrais da criança, visando o êxito da sua aprendizagem. Neste sentido, a prática reflexiva ergue-se como dimensão fundamental para que o/a docente acompanhe as mudanças existentes na realidade educativa (Alarcão, 2013). Nesta medida, importa que o professor utilize as TIC com o intuito de promoverem aprendizagens diferenciadas e situadas para cada criança (Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho de 2012).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O processo de caracterização do meio envolvente, da instituição educativa e do contexto de estágio torna-se fundamental para sustentar a prática pedagógica realizada pela mestranda, visto que o educador de infância e o professor necessitam de conhecer, minuciosamente, a realidade educativa com a qual contactam, para que possam observar, planificar, desenvolver, refletir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem que constroem (Silva, 2005). Com efeito, é fulcral que estes profissionais educativos desenvolvam uma metodologia de investigação que permite a construção deste conhecimento.

Atentando à formação docente, em perfil duplo, na qual a mestranda se encontra implicada, é crucial refletir sobre as similitudes e contrastes evidenciados pelos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois reconhece-se a importância da sequencialidade entre estes níveis educativos. A formanda – enquanto futura educadora e professora – necessita de conhecer as características essenciais em cada um dos contextos, por forma a promover o êxito desta sequencialidade.

Face ao exposto, este capítulo encontrar-se-á organizado em cinco pontos. O primeiro corresponderá à caracterização do contexto educativo, no qual serão explanados aspetos pertinentes acerca da caracterização da instituição cooperante. Os segundo e terceiro capítulos contemplarão, respetivamente, a caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes serão abordadas e analisadas características da sala de atividades/aula, assim como dos grupos de crianças. O quarto corresponderá à definição de similitudes e contrastes demonstrados pelos dois níveis educativos de ensino em questão. Em última estância, no quinto, far-se-á uma abordagem à metodologia de investigação utilizada pela mestranda no decorrer da sua prática pedagógica, evidenciando sinais da sua mobilização na mesma.

1. MEIO ENVOLVENTE E INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A PPS desenvolvida nos contextos de EPE e de 1.º CEB concretizou-se numa instituição cooperante situada na cidade do Porto. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, a freguesia onde esta instituição estava localizada, apresentava uma taxa de população significativa, contendo aproximadamente 22077 habitantes. Segundo a informação fornecida pela mesma fonte, a maioria (55%) dos habitantes possuía uma faixa etária compreendida entre 25 e os 65 anos e apenas 10% da população apresenta uma faixa etária compreendida entre os zero e 14 anos. Verifica-se que as habilitações literárias mais desenvolvidas pela população perpassavam, essencialmente, pelo ensino básico e o ensino superior. As ocupações profissionais exercidas pelos habitantes encontram-se contempladas em atividades do setor terciário. Na opinião da mestranda, a localização da freguesia favorece a progressão cultural, devido ao património enriquecedor que apresenta, permitindo que a equipa educativa, da instituição cooperante, usufrua desta potencialidade, promovendo atividades e projetos que vão ao encontro desta dimensão cultural.

A instituição educativa em questão caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Uma IPSS não apresenta fins lucrativos e apresenta, como principais objetivos, facultar apoio a crianças e jovens, à família e à integração social e comunitária (Decreto-Lei n.º 119/1983, de 25 de fevereiro).

A instituição cooperante apresenta uma área de 7000 m². Inclui um edifício principal destinado à educação no berçário, em creche e em pré-escolar; edifícios de apoio, tais como: o edifício estipulado para o ensino do 1.º CEB; refeitório; edifício reservado ao apoio educativo nos 2.º e 3.º CEB, bem como a envolvência de diferentes espaços naturais, tais como o galinheiro e a “terra do nunca”, local onde existem baloiços e outras estruturas com as quais as crianças podem realizar as suas brincadeiras. Acrescente-se que a estrutura da instituição contempla duas áreas nas quais as crianças procedem às suas brincadeiras. Uma destas áreas é destinada às crianças da EPE e a outra é reservada às crianças do 1.º CEB.

O edifício principal apresenta três pisos. O primeiro piso é o sótão, no qual são guardados alguns dos pertences da instituição. O segundo piso encontra-se reservado para o berçário e a educação em creche, harmonizando uma sala para o berçário e duas salas para a creche. O piso rés-do-chão assegura a educação pré-escolar, dispondo de três salas para o efeito.

O edifício destinado ao ensino do 1.º CEB contemplava quatro salas reservadas aos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos desta valência de ensino. Contempla casas de banho, individualizadoras de género, uma biblioteca, um ginásio, uma sala de materiais didáticos e pedagógicos, uma sala de expressão musical, a sala dos professores, uma sala de informática, bem como a sala de Centro de Atividades dos Tempos Livres (CATL). Destas estruturas, a formanda destaca a biblioteca, devido à forma inadequada como está organizada e à pobre qualidade dos recursos didático-pedagógicos facultados às crianças da instituição. A formanda considera que o modo aleatório como os livros estão organizados e a qualidade insuficiente de conforto constituem fatores condicionantes da motivação que as crianças possam sentir em frequentar a biblioteca. A ausência de motivação e a pouca frequência em visitar este espaço educativo limitam as aprendizagens que são despoletadas por uma biblioteca. Face à limitação evidenciada por este espaço, a formanda, o seu par pedagógico e as restantes díades pedagógicas conceberam um projeto de intervenção, com o intuito de atribuir à biblioteca a sua essência (cf. Capítulo 3).

De notar que a logística deste edifício integra a sala das crianças de cinco anos em EPE, dotada de características próprias de uma sala do 1.º CEB, tais como: a presença de um quadro e existência de recursos estruturados para o ensino das vogais e dos numerais. A mestranda considera que este tipo de organização suprime, de uma alguma forma, a etapa final da educação pré-escolar, promovendo aprendizagens sem significado.

Na perspetiva da mestranda, os espaços destinados ao galinheiro e à “terra do nunca” compõem uma mais-valia para o desenvolvimento holístico das crianças. Permitem o desenvolvimento de diversas atividades, fomentadoras de aprendizagens integrais. Conferem um aspeto harmonioso e familiar à instituição, possibilitando que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos profissionais educativos ultrapassem as quatro paredes de uma sala, estabelecendo, assim, experiências mais significativas para os educandos. Todavia, a formanda considera que as potencialidades educativas

evidenciadas por estes espaços poderiam ser usufruídas com uma maior regularidade, por parte das crianças, uma vez que ambos apresentam, durante a semana escolar, um horário fixo de utilização.

A equipa educativa da instituição cooperante é constituída por um diretor pedagógico (que exerce, em simultâneo, funções como professor do 1.º CEB), uma coordenadora pedagógica da creche e do pré-escolar (que exerce, concomitantemente, funções como educadora de infância), cinco educadoras de infância, sete assistentes operacionais, cinco professores do 1.º CEB, uma professora de expressão motora, um professor de expressão musical, um professor de inglês, uma educadora social que exerce a suas funções no CATL e as duas assistentes operacionais responsáveis pelo funcionamento do mesmo. Além dos funcionários que prestam apoio educativo, existem funcionárias responsáveis pela higiene, alimentação e administração do colégio, sendo que este dispõe uma funcionária responsável pela lavandaria, duas pela limpeza do edifício, três pela alimentação das crianças e duas pela secretaria do colégio.

A ação docente da instituição é regulada pelos Projetos Pedagógicos, que, no parecer da formanda, devido à sua estrutura, apresentam características próprias de um Projeto Curricular de Escola (PCE). É sustentada, ainda, no projeto curricular de grupo (PCG) e no Plano de Trabalho de Turma (PTT). O PCG e o PTT foram elaborados, respetivamente, pela educadora e professora responsáveis pelos grupos de crianças, nos quais a formanda realizou a PPS. De salientar, que o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI) são, também, orientadores da ação docente.

A instituição cooperante desenvolveu um PCE para o jardim-de-infância e outro PCE para o 1.º CEB. O PAA e o RI são comuns aos dois contextos educativos. Além destes documentos reguladores da ação docente, existem outros projetos que influenciam a mesma. Estes são desenvolvidos ao longo do ano, sendo que os alunos de cada ano de escolaridade do 1.º CEB ficam encarregues de desenvolver um projeto, distinto do das outras turmas. O projeto desenvolvido pela turma com a qual a formanda estabeleceu contacto tem como objetivo a criação de um vídeo em *slow motion*.

Os PCE desenvolvidos para a EPE e o 1.º CEB, patenteiam o seu enfoque pedagógico em duas dimensões essenciais: a aprendizagem suscitada pelo ato de brincar, bem como a interação entre escola e família. Por sua vez, o PCG, construído pela educadora orientadora cooperante centra-se nas necessidades

e interesses evidenciadas pelo grupo de crianças, visto que emergiu através de um interesse demonstrado pelo mesmo, nomeadamente, o interesse por diversos aspetos inerentes à natureza, tais como: tais como os animais e o meio envolvente. O PTT, concebido pela professora orientadora cooperante, visa a resolução de problemáticas evidenciadas pelo grupo de crianças, através de estratégias delineadas e avaliadas no decorrer da sua implementação.

Abordadas as características inerentes à instituição cooperante, importa descrever e analisar as características contempladas nos contextos de EPE e 1.º CEB.

1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

No contexto de EPE, o grupo de crianças, com o qual a mestranda desenvolveu a sua PPS, apresentava idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos e era constituído por 22 crianças, sendo que 14 pertenciam ao sexo masculino e oito ao sexo feminino. Na envolvência deste grupo, não existiam crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NEE).

O grupo de crianças revelava ter fascínio por novas aprendizagens e partilhar as suas vivências e saberes aos adultos e às outras crianças. Os seus interesses prendiam-se fundamentalmente com assuntos relativos área de conteúdo de conhecimento do mundo, visto que era notório o desejo em aprender novos conhecimentos acerca de temáticas relacionadas com a natureza, tais como: animais; flores; estado físico da água. As principais necessidades demonstradas pelo grupo de crianças perpassavam, essencialmente, pela autonomia, relativamente ao seu arranjo pessoal, assim como pela compreensão e cumprimento das regras da sala de atividades.

Atentando à relevância de caracterizar o grupo de crianças, torna-se fundamental descrevê-lo cognitivamente. De acordo com Shaffer (2005), Piaget afirma que, nesta faixa etária, o desenvolvimento cognitivo da criança encontra-se no domínio do estágio pré-operacional. No decorrer deste estágio cognitivo a criança revela-se menos egocêntrica, demonstrando uma evolução na capacidade que possui em classificar objetos, de acordo com atributos

visualmente perceptíveis. Esta característica psicológica tornou-se evidente aquando do desenvolvimento da PPS, pois a maioria das crianças do grupo adquiriu, paulatinamente, a capacidade de respeitar perspetivas distintas das suas, em diferentes situações no interior e exterior da sala de atividades. As crianças eram detentoras de uma capacidade extremamente desenvolvida de classificar objetos de acordo com diversos atributos, tais como: cor; tamanho; comprimento; forma; entre outros. Shaffer (2005) adianta, ainda, que o raciocínio indutivo das crianças não lhes permite que tenham desenvolvida a noção de conservação – compreensão de que algumas propriedades dos objetos se mantêm intactas após a alteração da sua aparência. Através da experiência vivenciada na PPS, a mestranda considerou que as crianças da sala dos quatro anos não evidenciavam possuir a noção de conservação desenvolvida. As crianças, não conseguiam compreender, por exemplo, que a quantidade de água mantinha-se a mesma, aquando da sua transferência de um recipiente para outro distinto, a nível de altura.

Parafraseando o primeiro capítulo, reconhece-se que a criança desenvolve-se através das interações que concretizam quer com o adulto, quer com outras crianças (Hohmann & Weikart, 2009). As interações entre pares têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança (Folque, 2012). A mestranda apurou que, no contexto em questão, as interações entre criança-criança revelavam-se significativamente frutíferas para as mesmas, visto que todas elas estabeleciam entre si uma relação de amizade e companheirismo, desencadeadora da permuta de aprendizagens e saberes. As interações entre adulto-criança evidenciavam beneficiar o processo de aprendizagem da criança, visto que a educadora cooperante escutava a criança com atenção, valorizando e apoiando os seus discursos. Assim, concebia a sua prática educativa através dos princípios de sensibilidade, estimulação e autonomia (Lemos et al., 2009). A mestranda verificou, ainda, que além da educadora cooperante, a assistente técnica e a restante comunidade educativa interagiam positivamente com as crianças. A interação entre adulto-adulto, por sua vez, merece, igualmente, o seu enfoque, devido ao impacto que apresenta no desenvolvimento da criança. A mestranda constatou que esta interação era marcadamente positiva, sendo que a educadora cooperante desenvolvia, verdadeiramente, um trabalho em equipa com a assistente técnica, com outras educadoras e com a restante comunidade educativa.

O ambiente educativo, nomeadamente o espaço e os materiais existentes na sala de atividades apresentam potencialidades (Kishimoto, 2005) para que o educador desenvolva uma pedagogia socio construtiva. É essencial que o espaço se encontre organizado de forma flexível, intensificando a aprendizagem da criança nas vertentes mais diversificadas. A sala de atividades, na qual a mestranda concretizou a sua PPS, dispunha de um nível de luminosidade natural significativo e de paredes repletas de cores e texturas agradáveis. Estas características conferiam um ambiente harmonioso e convidativo para a criança. Porém, na opinião da mestranda, este ambiente motivador poderia ser estendido, se existissem superfícies suaves, tais como: tapetes, cadeiras de recosto e almofadas, visando uma realização confortável das atividades e tarefas que as crianças desenvolviam. O espaço da sala de atividades deve ser atrativo, estimulante, seguro e confortável (Hohmann & Weikart, 2009). Além disso, deve encontrar-se organizado por áreas diferenciadas, identificadas e de fácil acesso para as crianças (Zabalza, 1996). Espera-se que cada área deste espaço promova autonomia, bem-estar, autoconfiança e motive a criança para aprender, integrando materiais diversificados, de qualidade estética e de segurança (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Deste modo, a mestranda verificou que o espaço da sala de atividades onde desenvolveu a sua PPS estruturava-se segundo as seguintes áreas de interesse: área da garagem; área da biblioteca; área dos jogos e construções; área da casa e a área de trabalho. A área da garagem apresentava, na sua logística, uma pista de carros e uma variedade de carros considerável. A área da biblioteca, por sua vez, era constituída por uma estante com alguns livros sendo que estes, na sua maioria, eram da autoria da *Disney*. A área dos jogos e construções possuía jogos de sequências, padrões, noções de cariz matemático, identificação das letras do alfabeto, associação das letras do alfabeto a uma determinada imagem, entre outros. Para as construções, as crianças usufruíam de diferentes variedades de *legos*. A área da casa apresentava uma cama, uma cozinha, vários utensílios de cozinha, uma mesa, três cadeiras, toalhas de mesa, comida de plástico, várias roupas para as crianças fazerem de conta, entre outros materiais. Por último, a área de trabalho era constituída por cinco mesas e cerca de 30 cadeiras.

Analisando as áreas mencionadas, a díade pedagógica considerou que a área da biblioteca era carenciada, qualitativamente e quantitativamente, de materiais didático-pedagógicos. Em concordância com Borràs (2002), o

contacto com uma quantidade generosa de diferentes materiais de qualidade influi no sucesso educativo das crianças. Este aspeto faz com que o educador de infância deva proporcionar um espaço contemplador de materiais estimulantes e com diferentes potencialidades. De outra forma, a sala de atividades poderá não ser a mais adequada para a promoção do desenvolvimento holístico da criança. A mestranda constatou que a forma como o espaço se encontrava organizado permitia que a autonomia das crianças fosse desenvolvida. O desenvolvimento da autonomia era perceptível nos momentos em que as crianças se deslocavam para ir buscar e arrumar o material, distribuíam e colocavam as cadeiras no devido lugar, dispunham corretamente os recursos das diferentes áreas quando acabavam as suas atividades, entre outros momentos. Reconhece-se que as crianças devem estar envolvidas na organização do espaço e dos materiais, por forma a conceber-se uma sala de atividades adequada às suas necessidades e interesses (Zabalza, 1996). Todavia, a mestranda verificou que a forma como o espaço era organizado ao longo do ano tinha pouca ou nenhuma envolvimento das crianças.

A organização do tempo no dia-a-dia das crianças encontrava-se estruturado de acordo com uma rotina diária. A rotina diária deve ter em conta os ritmos da criança, conferindo à mesma o controlo sobre as suas atividades (Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2009). Às 8:00 horas, as crianças eram acolhidas pela educadora cooperante. Às 9:30 horas, a orientadora cooperante procedia a um momento de higiene das crianças. Seguidamente, as crianças deslocavam-se para a sua sala de atividades. Neste momento, era iniciada a reunião de grande grupo, bem como a distribuição de pão por todas as crianças. Posteriormente, as crianças concretizavam as suas atividades com a orientação e mediação da educadora orientadora cooperante. Às 11:45 horas as crianças iniciavam o arrumo da sala de atividades e, de seguida, realizavam o momento de higiene. Às 12:00 horas iniciava-se o almoço. De seguida, as crianças realizavam as suas brincadeiras livres. Às 14:00 horas havia lugar para outro momento de higiene. Após este momento, as crianças regressavam novamente à sala de atividades, iniciando ou retomando as suas atividades livres ou orientadas. Precedentemente à hora do lanche, às 15:45 horas, as crianças começavam o momento de higiene. Seguidamente, principiavam-se as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Algumas das crianças mantinham-se na instituição cooperante até às 19:15 horas. Face às observações

e reflexões sistemáticas ao longo da PPS, a mestranda considerou que a organização da rotina diária das crianças era concebida de forma flexível, por parte da orientadora cooperante. Verificou-se, ainda, que esta rotina centrava-se nas necessidades e interesses das crianças.

Além das interações, do espaço, dos materiais e do tempo, a relação entre a família e a escola caracteriza-se por ser uma das dimensões que influi no desenvolvimento da criança e que, conseqüentemente, possibilita que o educador reflita acerca de determinadas características evidenciadas pela mesma. Na educação pré-escolar o educador de infância estabelece contacto assíduo com a família, envolvendo-a no processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, tornou-se indispensável esmiuçar alguns aspetos relativos ao meio familiar da criança. Para o efeito, construiu-se um questionário destinado aos pais de cada criança e procurou-se recolher informação por meio de diálogos com a educadora orientadora cooperante, bem como através da observação sistemática. A informação recolhida permitiu constatar que a maior parte das mães e dos pais são licenciados e que, apenas, uma minoria não apresenta habilitações literárias a nível do ensino superior. Transversalmente ao que a formanda observou na PPS, verifica-se que os pais que conferem habilitações académicas mais aprofundadas são os que se destacam na participação ativa que exercem na vida escolar do seu educando. Desta forma, a formanda apura que o tipo de habilitações que os pais adquiriram ao longo da sua vida condiciona positiva ou negativamente o desempenho escolar da criança.

Concluída a caracterização do contexto de EPE, proceder-se-á à caracterização do contexto de 1.º CEB.

1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PPS desenvolvida no contexto de 1.º CEB concretizou-se no 3.º ano de escolaridade. O grupo de crianças desta turma apresentava uma faixa etária compreendida entre os sete e os oito anos de idade. Perfazia um total de 21 alunos, atendendo a que 12 alunos pertenciam ao sexo feminino e nove

pertenciam ao sexo masculino. Ressalte-se que nenhuma das crianças apresenta NEE. Sendo a criança um ser único, individual e, portanto, distinto de todos os outros, convém considerar que a turma do 3.º ano era imbuída de uma heterogeneidade marcada, substancialmente, no nível de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Atentando a que o desenvolvimento cognitivo integra um dos fatores que vinca a heterogeneidade deste grupo de alunos, emerge a necessidade crucial de recorrer à teoria do desenvolvimento cognitivo, defendida pelo epistemólogo Jean Piaget. Desta forma, a caracterização dos alunos tornar-se-á mais completa e fundamentada.

De acordo Shaffer (2005), Piaget defendia que as crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos situam-se no estágio das operações concretas. Neste estágio cognitivo, as crianças desenvolvem as operações cognitivas, proporcionando-se, assim, uma flexibilidade intelectual que possibilita a reorganização de imagens e símbolos que fazem com que a criança alcance determinada conclusão. Além disso, a criança adquire um pensamento mais lógico relativamente aos objetos e às experiências vivenciadas na realidade. Desta forma, emerge o reforço de habilidades cognitivas, tais como: o término do egocentrismo e a noção de conservação. Destas habilidades, a formanda destaca o egocentrismo, pois constituiu uma dimensão notoriamente evidenciada pelo grupo de crianças.

Nesta etapa do desenvolvimento, o egocentrismo inicia um processo de declínio, permitindo que a criança aceite e compreenda perspectivas desiguais às suas. Este declínio é constatável em situações de diálogo entre os alunos, nas quais os mesmos discutem construtivamente acerca de determinado assunto. Nestas situações, é perceptível o respeito que a maioria dos alunos revela perante outras ideias, perspectivas ou formas de resolver uma tarefa, chegando a mobilizá-las posteriormente.

Após os seis anos de idade, em concordância com o que é defendido por Martí (2004), despoleta-se uma maior velocidade e capacidade de processamento no pensamento da criança, uma atenção mais seletiva, assim como um aprimoramento do pensamento reflexivo.

A atenção mais seletiva congrega-se como uma habilidade visível no grupo de crianças em questão. Através desta, a criança seleciona o que pretende escutar, em detrimento de informações que, para si, não apresentam

importância. Esta habilidade foi notória em diversas situações em contexto de sala de aula: nas tarefas de compreensão da oralidade, em que as crianças revelaram-se extremamente ágeis na capacidade de reter informação pertinente e adequada ao objetivo definido; nos diálogos estabelecidos entre a turma, nos quais as crianças focam a sua atenção e diversas conversas paralelas; entre outras situações. Apesar destas evidências positivas, nem todas as crianças apresentam uma progressão satisfatória a este nível.

Paralelamente a este conjunto de evoluções, a criança torna-se num ser pensante, dotado de uma consciência reflexiva. A metacognição é o processo cognitivo que permite a ativação desta consciência. As crianças tornam-se mais conscientes dos seus próprios processos cognitivos, monitorizando-se na forma como pensam e no que pensam, avaliando-se acerca do seu grau de conhecimento. O grupo de crianças em questão reflete sobre os saberes adquiridos, sobre os erros cometidos nas tarefas desenvolvidas, procurando resolvê-los. Tendo em consideração que as crianças do 3.º ano pertencem a este estágio cognitivo, a mestranda constatou que a metacognição era uma das habilidades desenvolvida pela turma.

As características concernentes ao desenvolvimento da personalidade das crianças da sala do 3.º ano são merecedoras do seu enfoque, em similitude com as características cognitivas. A mestranda constatou que cada um dos alunos demonstrava ter características peculiares e individuais, sendo necessário observá-las com a devida atenção e consideração, para efetivar com sucesso o desenvolvimento da prática pedagógica. Contudo, a mestranda destaca as características de alguns alunos que, por necessitarem de uma maior sensibilidade e compreensão por parte da mesma, torna-se fundamental serem explanadas.

A autoestima e o controlo das emoções compõem dois fatores inerentes às características da personalidade de algumas crianças que, perturbam, visivelmente o seu desempenho escolar. Algumas crianças revelam dificuldades em diversas tarefas pedagógicas, devido à sua desvalorização própria. Na maioria das vezes, estas crianças necessitam de um reforço positivo para que creiam nas suas capacidades em executar qualquer tipo de tarefa. Assim, o reforço positivo surge como um instrumento pedagógico que melhora a relação pedagógica e, sobretudo, a motivação do aluno em frequentar a escolar e, conseqüentemente progredir no seu desenvolvimento integral. A mestranda

verificou, através das experiências vivenciadas, que este método nutriu efeitos positivos na aprendizagem destas mesmas crianças.

O descontrolo das emoções surgiu como um ato resultante da ausência de autoestima, sendo que, sempre que necessitavam, as mesmas crianças procuravam chamar a atenção através da elevação do tom de voz para os seus colegas, da deslocação inoportuna do seu lugar na mesa para outro local da sala de aula, entre outras situações em que achavam oportuno fazê-lo. Transversalmente às observações sistemáticas que a mestranda procurou concretizar, constatou-se que estes comportamentos incorporavam, somente, uma tentativa de sentir uma valorização por parte dos colegas e dos professores, como forma de ocultar a insegurança sentida.

As interações desencadeadas entre adulto-criança e criança-criança caracterizam-se por ser fundamentais para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Transversalmente às informações recolhidas através da PPS, a mestranda verificou que a interação entre adulto-criança favorecia o processo mencionado anteriormente, pois a professora cooperante construiu uma relação pedagógica positiva com os alunos. Esta relação pedagógica congrega aspetos que beneficiam a aprendizagem dos alunos, tais como: acolhimento das suas respostas; sensibilização para os seus aspetos pessoais; promoção da sua autonomia; entre outros. Analisados os momentos surgidos em sala de aula, bem como no recreio, a mestranda constatou que todos os alunos estabeleciam uma relação de amizade e companheirismo entre si. Naturalmente, surgiam alguns atritos, característicos da faixa etária. Todavia, estes eram resolvidos autonomamente e facilmente entre os alunos.

Além das interações entre as crianças e entre o adulto e a criança, a interação entre adulto-adulto têm impacto, quer ao nível do seu desenvolvimento profissional, pessoal e social do adulto, quer ao nível da aprendizagem da criança (Nóvoa, 2001). Assim, a mestranda constatou quer a professora cooperante estabelecia uma relação positiva com os outros professores, partilhando opiniões, vivências e saberes entre si. Além disso, verifica-se que a professora cooperante fomentava o trabalho em equipa, processo indispensável no desenvolvimento da prática docente (Passos, 2001). Além da relação positiva entre professores, a professora cooperante estabelecia uma boa relação com a restante comunidade educativa, inclusive com os familiares das crianças.

Abordadas as características cognitivas das crianças e as interações pedagógicas, importa abordar e explicar o espaço da sala de aula, com o intuito de compreender o modo como esta teve influência na aprendizagem das crianças. O espaço era relativamente amplo, sendo detentor de uma luminosidade natural e artificial de qualidade. Dispunha de uma secretária para o exercício das funções educativas da professora cooperante e de 13 mesas de trabalho para que as crianças desenvolvessem as suas aprendizagens. Apresentava, ainda, dois armários para guardar material, bem como duas estantes, sendo que, uma delas continha os *portfolios* dos alunos e as fichas de trabalho realizadas.

Relativamente ao conteúdo da sala de aula, a mestranda destaca dois aspetos que merecem ser minudenciados. O primeiro aspeto prende-se com a disposição das mesmas em formato “U”. Em detrimento do que se sucede na disposição das mesas por filas, este tipo de disposição favorece a comunicação entre os alunos (Arends, 2008). Desta forma, esta organização irrompeu no domínio da metodologia socio construtivista, permitindo que a criança não direcionasse, somente, a sua atenção para a professora, mas, também, para as outras crianças. As crianças da sala do 3.º ano podiam, assim, co construir conhecimentos e aprendizagens, com a mediação e orientação da professora cooperante.

A ausência de uma maior quantidade e diversidade de recursos didático-pedagógicos integra outro dos aspetos a ser esmiuçados. Transversalmente à PPS realizada, a mestranda apurou que o projetor e o quadro da sala de aula constituíam o total do tipo de recursos mencionados anteriormente. Em concordância com Castoldi e Polinarski (2009) e, conforme o mencionado no primeiro capítulo, o contacto que o aluno estabelece com o material didático-pedagógico fomenta a emergência da predisposição para a aprendizagem. Os instrumentos pedagógicos permitem a construção de uma pedagogia diferenciada, colocando os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem (idem). Nesta medida, uma quantidade significativa e variada deste tipo de materiais constituiria uma mais-valia para o desenvolvimento holístico das crianças. Acrescente-se que, nesta etapa do desenvolvimento, as crianças encontram-se no limiar da transgressão do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Torna-se, assim, crucial que as crianças mantenham,

ainda, uma ligação com o concreto para que possam proceder, com êxito, à assimilação e acomodação de novas aprendizagens.

O quotidiano das crianças do 3.º ano geria-se de acordo com uma rotina diária. Esta rotina era de cariz flexível, visto que a professora orientadora cooperante alterava-a, em benefício das crianças, sempre que considerava necessário. A rotina iniciava-se, facultativamente, às 8:00 horas, momento em que as crianças eram acolhidas pelas funcionárias responsáveis pelo CATL. Às 9:00 horas dirigiam-se para a sala de aula. De seguida, às 10:30 horas, deslocavam-se para o recreio, local onde lanchavam e onde procediam às suas brincadeiras livres. Às 11:00 horas, regressam à sala de aula. O almoço iniciava-se às 12:30 horas. Após este, as crianças ocupavam o CATL ou o recreio para concretizarem as suas brincadeiras livres. Às 14:00 horas regressavam à sala de aula, mantendo-se na mesma até às 15:30 horas. Posteriormente, deslocavam-se para o refeitório, local onde iniciavam o lanche. Às 16:00 horas, decorriam as AEC, assim como a realização dos projetos educativos desenvolvidos pela instituição, tal como mencionado no primeiro ponto deste capítulo. Às 17:30 horas, principiavam-se as AAAF, perdurando-se até às 19:00 horas.

Portugal (1992), fundamentada na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, afirma que a relação de comunicação estabelecida entre os contextos nos quais a criança participa diretamente apresenta influencia o seu crescimento integral. Neste sentido, e tal como evidenciado no capítulo precedente, a relação que o contexto família e o contexto escola perpetuam entre si compõe um fator condicionante da aprendizagem da criança, visto que, quando se estabelece uma relação simbiótica positiva, a criança sentirá uma maior segurança no seu processo de aprendizagem, adquirindo um maior nível de motivação para o mesmo. Em contraste, nas situações em que este tipo de relação não se institui com sucesso, a criança sentir-se-á mais desprotegida, recebendo desta relação uma esta sensação de negatividade e de fragmentação. Assim, a criança poderá sentir que o seu percurso escolar não é reconhecido e, como desfecho, poderá iniciar um processo de desmotivação que, claramente, afetará a sua aprendizagem.

Estes dois paradigmas de relação entre família e escola tornaram-se visíveis no decorrer da PPS realizada no contexto em análise. No entanto, a mestranda incide o enfoque de indagação na relação negativa que era estabelecida entre família e escola, uma vez que esta integrava um dos fatores que desencadeava

as características de personalidade de algumas crianças, explicadas anteriormente. Saliente-se que esta relação traduzia-se numa ausência de apoio no percurso escola dos educandos. Estas constatações tornaram-se evidentes nas tarefas que eram solicitadas a serem realizadas em casa, nos estudos que as crianças realizavam em casa, precedentemente, às fichas de avaliação, nos diálogos estabelecidos com as crianças, nas evidências facultadas pelos pais e noutras situações em sala de aula.

Após a realização das PPS em ambos os contextos educativos, a mestranda constatou que existiam similitudes e contrastes entre os mesmos. Assim, o próximo ponto terá como principal objetivo, referir as similitudes e contrastes verificadas pela mestranda.

1.3. Similitudes e contrastes evidenciados entre os dois contextos educativos

Conforme o mencionado no primeiro capítulo, importa que o educador e o professor se consciencializem acerca das especificidades da EPE e do 1.º CEB, para que possam potenciar aprendizagens significativas para a criança. É indispensável considerar que, apesar de o educador e o professor apresentarem metodologias pedagógicas desiguais, ambos “ajuda[m] as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p. 14). Enquanto futura docente de perfil duplo, a mestranda verificou a existência de similitudes e contrastes nos contextos de EPE e de 1.º CEB, nos quais desenvolveu a sua PPS. Assim, a formanda irá abordar algumas dessas semelhanças e contrastes.

No que diz respeito às similitudes evidenciadas pelos dois contextos educativos, a mestranda constatou que ambos os grupos de crianças apresentavam características semelhantes. A vontade de aprender, a capacidade reflexiva e crítica, o companheirismo e a interajuda são algumas das características que estes grupos partilhavam entre si.

A promoção do estabelecimento da relação entre escola e família integra outra das similitudes evidenciadas entre os dois níveis educativos. Foi notória a procura pela intervenção ativa da família no percurso escolar da criança. Para o efeito, foram concretizadas atividades com e para as crianças, com o auxílio dos encarregados de educação e foram estabelecidas comunicações diárias, com os mesmos, através da plataforma *weduc*, na qual a educadora cooperante e a professora cooperante transmitiam à família o que era realizado na escola e o percurso escolar dos educandos. De notar, a preocupação existente, em ambos os contextos, de, sempre que possível, falarem com os encarregados de educação no início da manhã acerca do desenvolvimento das crianças ou de situações inerentes ao mesmo.

No que se refere aos contrastes evidenciados pelos dois contextos, a mestranda constatou que o modo como a sala de atividades e a sala de aula se encontravam organizadas constituiu um fator de disparidade entre os dois contextos. O espaço usufruído pela criança integra uma dimensão indispensável à progressão saudável do seu desenvolvimento da mesma, bem como das suas aprendizagens. Desta forma, o conteúdo e a organização da sala de aula/atividades devem proporcionar condições fomentadoras da motivação para a aprendizagem. Na opinião da mestranda a sala de atividades contemplava um espaço no qual as crianças se movimentam livremente, viviam experiências, criavam e recriavam, exploravam jogos, comunicavam entre si, partilhando brincadeiras e saberes. Em contraste, apesar de ter apresentado uma organização das mesas que favorece a comunicação entre os alunos, a sala de aula não apresentava uma flexibilização na estruturação do seu espaço, limitando o aluno à frequência, quase absoluta, do seu lugar na mesma. Ao contrário do que se sucede na sala dos quatro anos, os alunos do 3.º ano apresentam poucas possibilidades de se movimentarem, passando a maior parte do seu dia escolar sentados numa cadeira.

A gestão curricular compõe outro dos contrastes contemplados em ambos os contextos. A razão pela qual a gestão curricular era feita de forma destinta nos dois níveis educativos prende-se, sobretudo, com os normativos que medeiam a ação pedagógica quer do educador, quer do professor. Neste sentido, as OCEPE, não sendo de carácter prescritivo, não visam o alcance de metas e/ou resultados a ser cumpridas pela criança, possibilitando, assim, que a educadora cooperante gerisse o currículo de um forma flexível. Em contraste, a ação pedagógica da

professora cooperante era regulada por programas e metas estipulam metas de aprendizagem, sobre as quais o professor é responsável por fomentar. Atentando à extensão dos conteúdos programáticos vigorados para 3.º ano do 1.º CEB, a mestranda verificou que a professora cooperante não flexibilizava, facilmente, o currículo.

A interações são outro dos aspetos contrastantes entre os níveis educativos. No contexto de EPE, a mestranda constatou que a relação criança-criança era mais privilegiada, procurando-se que trocassem saberes, opiniões, aprendizagens e vivências. Por outro lado, no contexto de 1.º CEB favorece-se a relação adulto-criança, em detrimento da relação entre criança-criança. Assim, as crianças do 3.º ano eram mais dependentes do adulto, do que as crianças do contexto de EPE.

Ao longo da PPS, a mestranda aproximou a sua prática a uma metodologia de investigação. Assim, pretende-se demonstrar, no ponto seguinte, qual a metodologia de investigação utilizada pela mestranda, assim como esta se espelhou na sua prática pedagógica.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O educador e o professor aperfeiçoam a sua profissionalidade e a qualidade do ensino e aprendizagem que desenvolvem, se agirem com um espírito investigativo constante, problematizando, de uma forma crítica e reflexiva, a sua ação pedagógica (Cortesão & Stoer, 1997). Com efeito, a mestranda perfilhou uma conduta educativa com características inerentes à metodologia de investigação-ação. Esta caracteriza-se por ser “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Maximo-Esteves, 2008, p. 82). Nesta linha de pensamento, a metodologia de investigação-ação permite que o educador e o professor resolvam problemas reais, concebendo uma pedagogia situada e significativa para as crianças. O docente consciencializa-se, assim, acerca das problemáticas emergentes da realidade,

construindo uma postura reflexiva e crítica, na qual articula a teoria e a prática (Coutinho et al, 2009; Matos, 2004). De acordo com Carr e Kemmins (1988), a presente metodologia contempla cinco fases cruciais: observação; planificação; ação; avaliação e reflexão. Estas fases estabelecem uma relação dinâmica e interativa entre si, tornando a metodologia de investigação-ação num processo cíclico (Coutinho et al, 2009).

A etapa de observação é aquela que possibilita a caracterização da realidade educativa, criando condições para que o docente construa uma pedagogia situada e significativa para essa mesma realidade (Estrela, 1994; Monteiro & Pais, 2002). Ao longo da PPS, a observação permitiu que a mestranda procedesse à previsão e ao desenvolvimento sustentado da ação pedagógica. A recolha de informação pertinente, acerca da individualidade da criança, constituiu uma condição indispensável para que estas atividades fossem sendo melhoradas e cada vez mais adequadas às características da criança. A mestranda concretizou a etapa de observação através de diversos meios e/ou instrumentos, tais como: diálogos com as orientadoras cooperantes, com a diade pedagógica e com as crianças; guiões de observação; notas de campo; fotografias; vídeos; entre outros.

A planificação foi aquela que inaugurou a ponte entre as informações recolhidas e a intencionalidade educativa da mestranda. Em concordância com Diogo (2010) a planificação é uma previsão de estratégias a implementar, com o intuito de alcançar determinada intencionalidade educativa. Este instrumento é de cariz flexível, sendo passível de ser reajustado de acordo com os imprevistos emergentes da prática educativa. Ao longo da PPS, o ato de planificar uma atividade ou uma aula requereu a consideração pelos documentos legais disponibilizados pelo MEC: OCEPE e o Programa e as Metas Curriculares do Ensino Básico. Através do conteúdo preconizado nestes documentos, a mestranda concebia a intencionalidade educativa com o apoio das orientadoras cooperantes e do par pedagógico. As grelhas de planificação semanal e de plano semanal foram os instrumentos privilegiados pela mestranda para a planificação da prática, sendo que, no 1.º CEB, a planificação semanal era somente utilizada para as aulas supervisionadas. De salientar, que nas ações que seriam alvo de supervisão, as supervisoras institucionais forneciam o seu *feedback* inerentemente ao conteúdo patente na planificação. Assim, reconhece-se que o trabalho colaborativo é uma componente do saber, saber-ser

e saber-fazer da profissionalidade docente, na medida em que, na ausência da mesma, não se fundiriam distintas perspectivas e saberes pedagógicos, tornando-se passível atingir um horizonte menos enriquecedor e danoso para o desenvolvimento integral das crianças.

No âmbito, ainda, da etapa de planificação da ação, importa, sobretudo, salientar que na sua elaboração confluem duas dimensões que estabelecem, entre si, uma relação simbiótica: a teoria e a prática. Comparativamente ao referido no primeiro capítulo, a interação que o docente desenvolve entre estas duas dimensões é imprescindível para que o docente oriente a sua conduta pedagógica, testando os seus saberes empíricos e, *ipso facto*, construa a sua própria *praxis*.

A etapa que tem vindo a ser analisada prevê uma articulação curricular vertical e horizontal, conceitos referidos e esmiuçados no primeiro capítulo do documento reflexivo. A mestria em construir uma interligação entre as diferentes áreas de conteúdo/curriculares é um processo moroso e complexo, na medida em que o docente necessita de colocar em prática inúmeras vezes esta intencionalidade, de forma a compreender o modo adequado de a mobilizar, aperfeiçoando-a de dia para dia. Assim, a habilidade de conceber a articulação curricular constituiu uma aprendizagem desenvolvida pela mestrandia, tornando-se mais consolidada e emergente nas planificações construídas no final da PPS.

A premissa de uma pedagogia diferenciada constitui outro dos aspetos que o ato de planificar deve ter em conta, compondo outro dos desafios no processo de desenvolvimento intelectual da mestrandia. É incomensurável a relevância que a observação e a avaliação apresentam para a assunção de uma prática pedagógica diferenciada. Conforme o supracitado no primeiro capítulo, é necessário que o docente conheça as características individuais das crianças, de forma a criar condições para uma equidade de aprendizagens. Neste sentido, ao longo da PPS, a observação e avaliação das características e aprendizagens das crianças permitiram que a mestrandia se consciencializasse acerca das melhores estratégias a adotar e desenvolver.

Após estar planificada a sua intencionalidade educativa, bem como as estratégias para a desenvolver, a formanda colocou em prática essas previsões, de um modo flexível, implicando-se na fase da ação. Ao longo da PPS, concretizada no contexto de EPE e de 1.º CEB, a pedagogia socio construtivista

caracterizou-se por ser o pilar da ação da mestranda. As ações concretizadas eram observadas, avaliadas e refletidas, dando lugar a novas práticas, mais sustentadas e adequadas à criança.

A fase de reflexão é transversal às fases de observação, planificação e ação, pois a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e após a ação (Zeichner, 1993; Schön, 2000). O docente que reflete para, na e sobre a ação (Schön, 2000) é um investigador na sua sala, criando estratégias e reconstruindo a sua prática (Dewey, 1989; Perrenoud, 2000). Parafraseando o primeiro ponto do primeiro capítulo, o *portfolio* de formação onde se co construíram narrativas individuais e narrativas colaborativas; as reuniões com as docentes orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e o par pedagógico permitiram que a mestranda aperfeiçoasse a sua capacidade reflexiva e avaliativa acerca das suas práticas pedagógicas, assim como sobre o impacto das mesmas na aprendizagem das crianças.

O processo de ensino e aprendizagem necessita de uma avaliação constante, sistemática das aprendizagens ao nível dos processos e ao nível dos produtos (Freire, 2003). Assim, a mestranda procurou envolver-se na fase de avaliação, durante a EPE e o 1.º CEB, a avaliação formativa foi a privilegiada, desenvolvendo-se como um processo regular e interpretativo. Na EPE, a formanda procurou, essencialmente, ouvir a voz da criança, possibilitando que esta procedesse à hétéro e autoavaliação. No 1.º CEB a mestranda recorreu à construção de grelhas de verificação de conteúdos que lhe possibilitaram uma maior consciência acerca das aprendizagens desenvolvidas pela criança e sobre a eficácia das suas estratégias.

Concluído o capítulo em questão, importa compreender de que forma a mestranda desenvolveu as suas práticas pedagógicas em ambos os contextos educativos, qual o impacto que estas evidenciaram no desenvolvimento académico e pessoal das crianças e da mestranda.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O primeiro capítulo deste documento reflexivo prevê que o desenvolvimento proficiente do docente sobrevém sempre este se propõe a refletir e a problematizar a sua ação, apontando melhorias relativamente à mesma, por forma a obter o êxito do processo de ensino e aprendizagem que constrói. Assim, procurou desenvolver momentos retrospectivos e indagadores, que permitiram o seu crescimento profissional, pessoal e social, assim como o aperfeiçoamento da aprendizagem da criança.

Com efeito, o capítulo em questão apresenta como principal objetivo descrever e analisar algumas das atividades desenvolvidas nos dois níveis educativos, espelhando, essencialmente, uma atitude reflexiva, indagadora e transformadora. Esta descrição e análise estabelecem uma relação de simbiose com o quadro concetual abordado no primeiro capítulo, estruturando-se com uma componente basilar das práticas pedagógicas desenvolvidas pela mestrandia. Neste sentido, este capítulo encontrar-se-á organizado em dois pontos. O primeiro ponto contemplará a descrição e análise das ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar. O segundo ponto, por sua vez, encontrar-se-á reservado para a descrição e análise das ações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As dimensões pedagógicas, consignadas no último ponto do capítulo anterior, permitiram constatar aspetos concernentes às características globais da criança. Neste sentido, a formanda procurou “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais (...)” (ME/DEB, 1997,

p. 15), estruturando atividades que fossem ao encontro destas mesmas características, promovendo, desta forma, o desenvolvimento de aprendizagens situadas e significativas. A avaliação formativa, explanada no primeiro capítulo, bem como a observação sistemática e intencional, possibilitaram que a formanda identificasse os interesses e as necessidades do grupo de crianças com o qual desenvolveu a sua PPS. A caracterização do contexto educativo, patenteada no capítulo antecedente, reflete as principais necessidade e interesses deste grupo de crianças. Assim, tal como mencionado nesse capítulo, o gosto em descobrir a natureza e tudo que dela resulta evidencia-se como o maior interesse destas crianças. No decorrer das experiências vivenciadas e observadas pela formanda, ao longo da PPS, foi constante o fascínio pelos animais, árvores, flores, água, sombras, corpo humano, entre outros interesses. Na concretização de atividades em que a principal intencionalidade educativa não perpassava pela área de conteúdo de conhecimento do mundo, as crianças ativas, participadoras e participantes, encaminhavam o rumo das mesmas para esta área, demonstrando o espírito pela descoberta de temáticas que envolviam aspetos do mundo físico que as rodeia. Neste sentido, a equipa educativa procurou desenvolver atividades que fossem ao encontro deste interesse. A formanda pretende destacar algumas destas atividades devido à importância que estas revelaram ter no desenvolvimento holístico da criança e à relevância que desempenharam no percurso profissional da mestranda.

As atividades que a formanda pretende esmiuçar apresentam um fio condutor, assentando na metodologia de trabalho de projeto e mobilizando alguns dos aspetos inerentes aos modelos curriculares *High-Scope*, *Reggio Emilia* e MEM. Tal como indicado no primeiro capítulo, a metodologia de trabalho de projeto encara a criança como protagonista da ação, atribuindo-lhe um papel de investigador e co construtor do seu próprio conhecimento. A metodologia de trabalho de projeto desenvolveu-se em torno do interesse pela natureza, indo ao encontro da intencionalidade educativa patenteada pelo PCG e pelo PAT. O trabalho de projeto desenvolvido com/por o grupo de crianças encontra-se estruturado em três fases cruciais: visita ao pavilhão da água; atividades experimentais com a água e atividade experimental em que a água e a energia emergem como componentes intimamente relacionados.

A definição do problema do projeto surgiu através de um diálogo acerca de uma atividade experimental que acompanhou o grupo de crianças durante

algum tempo: a germinação do feijão. O motivo da realização desta atividade prende-se com a anterior abordagem e exploração da obra virtual *João e o Pé de Feijão*. Aquando deste diálogo, as crianças demonstraram-se curiosas no que diz respeito às potencialidades da água, colocando questões tais como: “Porquê que o feijão cresceu?”; “Como é que a água faz o feijão crescer?”; entre outras questões. Nesta medida, despoletou-se o interesse em conhecer diferentes curiosidades acerca da água, despontando a hipótese de as crianças prosseguirem com a realização de outras experiências que envolvessem o elemento mencionado. Atendendo a que o papel do educador perpassa por “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2012, p. 127) a equipa educativa e o grupo iniciaram a planificação deste projeto. A educação em ciências com crianças em idade pré-escolar deve partir de situações emergentes do quotidiano das crianças (Spodek, 2002). Neste sentido, a equipa educativa procurou que este desejo fosse concretizado, planificando com o grupo uma visita ao pavilhão da água, localizado no parque da cidade de Matosinhos.

A visita ao pavilhão da água inaugura-se, assim, como a primeira atividade planificada e executada deste projeto. É fundamental que a criança mantenha contacto com o meio envolvente, ao construindo aprendizagens através das potencialidades que este disponibiliza (ME/DEB, 1997). A visita a locais inseridos neste meio, constitui, assim, uma estratégia de excelência para que estas aprendizagens se desenvolvam, sendo que, de acordo com Prokop et al. (2007), a visita é uma dimensão inseparável da educação em ciências. A realização de atividades fora do contexto escolar desencadeia a motivação da criança para a aprendizagem ativa, aspeto mencionado no primeiro capítulo, como fator imprescindível para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. De notar, ainda, que a saída do contexto escolar fomenta a valorização, por parte da criança, perante o mundo que a rodeia, bem como se configura como uma extensão da aprendizagem fora das quatro paredes da sala de atividades, ou fora do contexto escolar com o qual é hábito as crianças contactarem (Dillon, 2006). No decorrer da visita, as crianças tiveram oportunidade de manter contacto com experiências de cariz diverso, nas quais a água configurava-se como a força motriz para que as experiências fossem factíveis. Através destas experiências, as crianças tiveram a oportunidade de

observar o comportamento das ondas e experimentaram fazê-las; assistir ao modo como a água pode formar um tornado; observar e experimentar a composição de música através da utilização da água; observar jatos de água distintos; compreender como é que os barcos conseguem passar nas barragens; entre outras aprendizagens. Ao longo destas atividades, as crianças retiraram dúvidas e colocaram as suas questões, compreendendo a razão pela qual aquelas experiências funcionavam desta ou daquela forma.

Após a concretização da visita ao pavilhão da água e regressando à sala de atividades, a equipa educativa estabeleceu um diálogo com as crianças, com o intuito de que estas expressassem as suas ideias, sentimentos e emoções relativamente ao que vivenciaram durante a visita concretizada, procurando compreender se a visita superou ou não as expectativas das mesmas. Tal como referido no primeiro capítulo, torna-se indispensável que o educador ouça a voz das crianças, pois, “ainda que os adultos tenham preparado o ambiente para apoiar os interesses e as necessidades das crianças, não conseguem antecipar com precisão aquilo que elas farão, nem como eles próprios irão reagir” (Hohmann & Weikart, 2009, p.52). Assim, através deste diálogo, evidenciou-se o entusiasmo e interesse das crianças em querer dialogar sobre a visita, desejando demonstrar ao adulto e às outras crianças, as aprendizagens que desenvolveram e os aspetos que mais gostaram. Neste momento de troca de ideias, as crianças colocaram a seguinte questão: “Podemos fazer experiências com a água aqui?”. Desta forma, a equipa educativa e o grupo de crianças planificaram uma segunda atividade que se iria basear em concretizar novas experiências sobre a água, com o intuito de dar continuidade à descoberta de outras potencialidades deste elemento. Assim, as crianças pediram à equipa educativa que trouxesse para a sala de atividades experiências inovadoras, deixando ao seu encargo a recolha de materiais para o fazer.

As atividades experimentais realizaram-se na semana posterior à visita ao pavilhão da água. O par pedagógico planeou a concretização de três atividades experimentais: filtração e decantação; dissolução e flutuação. Parafraseando o que foi explicado nos primeiro e segundo capítulos, o espaço e os materiais são duas dimensões indispensáveis para que a criança tenha a oportunidade de construir o seu conhecimento de um modo ativo. Assim, a equipa educativa procurou organizar o espaço e os materiais para que cada criança tivesse oportunidade de observar e experienciar cada uma das atividades. Para o efeito,

optou-se por se organizar uma feira da ciência, dispondo uma atividade experimental por três mesas de trabalho. Neste sentido, tornou-se proveitoso dividir as crianças em três grupos, com a finalidade de que, cada elemento da equipa educativa pudesse estar presente por cada grupo, de forma a mediar e facilitar as aprendizagens que as crianças poderiam construir através da experimentação nas atividades. O papel do adulto é imperativo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo que este observa e interage com a mesma, com o intuito de compreender a forma como esta pensa (Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, a formanda desenvolveu aspetos inerentes ao princípio socio construtivista, explorando a ZDP das crianças e, por consequência, implementando a estratégia de *scaffolding*, que, tal como mencionado no primeiro capítulo, possibilita que o educador coloque andaimes que auxiliam o progresso desenvolvimental da criança. Considera-se que esta estratégia privilegia a individualidade de cada criança, sentindo-se que, ao contactar com um menor número de crianças, a escuta dos interesses e opiniões foi facilitada. De salientar, ainda, que a divisão das crianças em três grupos permitiu que cada uma destas tivesse uma maior probabilidade de coconstruir os seus conhecimentos, uma vez que o número de crianças que interagiu com a atividade experimental era reduzido, amplificando, assim, a oportunidade de investigação de cada criança.

Aquando todos os grupos terminavam as suas atividades experimentais, deslocavam-se para outra mesa de trabalho, com a finalidade de interagirem com outra atividade. Através desta rotatividade, as crianças interagiam em todas as atividades experimentais, fomentando-se a equidade de oportunidades de aprendizagem. Com esta estratégia, promoveu-se a diferenciação pedagógica, uma vez que as crianças, devido às suas características próprias, gostavam mais de um tipo de experiência, em detrimento de outra. Relativamente às estratégias de logística do espaço e interações entre adulto-criança e criança-criança, verificou-se que seria benéfico e vantajoso ter permutado os elementos de cada grupo. A permuta de elementos grupais iria possibilitar que todas as crianças do grupo interagissem, trocando ideias e opiniões acerca das atividades experienciadas e construindo o saber de um modo mais enriquecedor. Reconhece-se a importância incomensurável que a interação entre pares desempenha para o desenvolvimento da criança (Sprinthall & Sprinthall, 1993), pois esta interação permite que as crianças

desenvolvam aprendizagens e as transmitam entre si, progredindo em dimensões sociais, afetivas, motivacionais e de autoestima (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Abordado o modo como o espaço e os materiais se encontravam organizados, assim como a dinâmica estabelecida entre adulto-criança e criança-criança, importa descrever e analisar aspetos correlacionados com a concretização da feira da ciência. A realização das atividades experimentais possibilitaram, devido à sua natureza, o aflorar de aprendizagens concernentes à área de conhecimento do mundo. Não obstante, fomentaram-se aprendizagens inerentes a outras áreas de conteúdo, visando-se a aprendizagem como um todo integrado e integrador, aspeto mencionado no primeiro ponto do primeiro capítulo. A concretização grupal das atividades experimentais suscitaram, nas crianças, um sentimento de pertença e valorização do outro, assim como atitudes de cooperação e interajuda. A formação de grupos representa-se como uma estratégia de excelência para o desenvolvimento social, intelectual e democrático das crianças, permitindo que estas aperfeiçoem a habilidade de cooperar com o outro (Folque, 1999). Estes aspetos foram notórios no discurso que as crianças tinham no momento em que alternavam de atividade, dizendo, por exemplo: “Falta a Matilde”. Esta frase demonstra que as crianças sentem a ausência de um elemento grupal e que, devido à importância dessa criança no grupo, não era possível iniciar a atividade. A valorização do outro emerge, ainda, nas ocasiões em que as crianças ofereciam a vez de realizar a atividade a outra criança, dizendo: “Já fizeste António?” e “Agora é a Joanhinha!”. À medida que as crianças concretizavam as atividades experimentais, a formanda constatou que estas respeitavam as considerações das outras crianças e respeitavam a sua vez de experimentar, sobressaindo, novamente, valores democráticos, indivisíveis do êxito da inserção da criança na sociedade.

Além da estimulação de valores democráticos e da consciência da importância do outro, o desenvolvimento das atividades experimentais permitiram, através dos materiais disponibilizados, o despontar de outras aprendizagens. Através da exploração de alguns objetos – copos, garrafas de água de plástico, folhas de registo – as crianças perceberam a existência de figuras geométricas – círculos e retângulos. As crianças desenvolveram, ainda, a noção temporal, recordando o que achavam que iria acontecer no final da concretização da experiência, confrontando a previsão feita com os resultados

obtidos. Relembrou quais eram as primeira e/ou segunda variáveis estudadas, após terem estudado a última variável. A oralidade compôs outra das aprendizagens incitadas pela formanda, na atividade experimental relativa à filtração, pois esta solicitou que as crianças ordenassem o objeto que pior filtrava até ao objeto que melhor filtrava. Deste modo, a mestranda descobriu quais as habilidades intelectuais das crianças relativamente à ordinalidade, identificando o seu nível de desenvolvimento, com vista a atuar na sua ZDP.

No decurso das aprendizagens elencadas precedentemente, as crianças iam expressando as suas ideias sobre o que aconteceu, sobre o que iria acontecer e sobre o que consideravam acerca da experiência. A educação em ciências constitui-se, assim, como um meio privilegiado para desenvolver a expressão oral da criança, visto que envolve diferentes materiais e objetos que despoletam a necessidade de falar e ouvir, por parte da criança (Glauert, 2005). O grupo conheceu novas palavras – coador, funil, flutuar, misturar, filtrar, dissolver – e concomitantemente novos objetos. Ademais, no início e no término de cada atividade experimental, fomentou-se a analogia entre linguagem oral e linguagem escrita, uma vez que foi explicado às crianças o que estava escrito no papel e, sempre que estas registavam o que previam ou os resultados obtidos, questionavam “Aqui é o que acho?”. Cabe, assim, ao educador prever momentos em que explica oralmente o que está escrito, promovendo a consciencialização da relação entre linguagem oral e linguagem escrita (Martins & Niza, 1998). A folha de registo permitiu, ainda, que as crianças confrontassem as ideias prévias com os resultados obtidos. Estas utilizaram o desenho para explicar as previsões e os resultados das experiências. Desenhar constitui-se como a forma natural de a criança comunicar e expressar as suas opiniões e ideias, atribuindo significado às suas aprendizagens (Ferreira, 2001). Tornou-se importante, para o crescimento profissional da formanda, compreender o modo como cada uma das crianças observava e se consciencializava, espontaneamente, acerca da conexão entre a oralidade e a escrita, assim como atentar à promoção desta relação, para que as crianças possam integrar-se, paulatinamente, no universo da leitura e da escrita.

Atendendo ao interesse e necessidade das crianças em realizar outras experiências sobre a água, torna-se fundamental referir quais as aprendizagens diretamente relacionadas com o objetivo de cada uma das atividades experimentais. Na atividade experimental de filtração e decantação, as crianças

familiarizaram-se com alguns dos objetos dispostos sobre a mesa, dizendo, por exemplo: “A minha mãe usa isso em casa”, referindo-se ao coador. A utilização de um material com o qual as crianças estão habituadas a observar ou a experimentar encontra-se no domínio dos conhecimentos prévios, constituindo, tal como referido no primeiro ponto do primeiro capítulo, um fator de motivação para a aprendizagem. Deste modo, as crianças sentiram-se mais envolvidas na atividade experimental, procurando compreender outras potencialidades do material que lhes era familiar. Assim, o grupo compreendeu que o coador não era, como tinham previsto, o melhor filtro e concluiu que o pano de cozinha, no seio daqueles filtros, seria o melhor filtro, dizendo: “O pano amarelo é o melhor porque a água saiu mais limpinha”.

Na atividade de flutuação as crianças confrontaram as suas ideias prévias com os resultados que obtiveram através do registo que concretizaram. Ficaram a compreender, com a orientação da formanda, que um dado objeto flutua/não flutua dependendo do material com que é feito e não propriamente pela sua densidade ou dimensão. Esta aprendizagem foi notória no momento final da atividade, visto que a mestranda questionou as crianças pelo porquê de um objeto flutuar/não flutuar, obtendo como respostas: “A colher não flutua porque é de metal”; “A bola flutua porque é de esferovite”; entre outras. As crianças compreenderam que a forma dos objetos é um fator importante para o objeto flutuar ou não flutuar, uma vez que, com o auxílio da formanda experimentaram moldar a plasticina com diferentes formatos, compreendendo que através de alguns formatos ela não flutua e através do formato côncavo flutua. As crianças tiveram curiosidade de experimentar outros materiais para além dos fornecidos pela formanda, assim decidiram explorá-los retirando significados através desta exploração. Por último, na atividade experimental de dissolução, as crianças ficaram a compreender que o açúcar e o sal se dissolvem na água e que a areia não se dissolve, mobilizando o conceito de dissolução explicado pela formanda. Além desta aprendizagem, as crianças tiveram curiosidade de provar a água salgada e a água doce, visto que algumas destas não sabiam a diferença entre o sabor da água doce e da água salgada.

Transversalmente à fase do projeto descrita e analisada, uma das aprendizagens que a formanda desenvolveu foi o modo de utilizar a educação em ciências, com vista à potencialização de aprendizagens inerentes a outras áreas de conteúdo. Nesta linha de pensamento, a formanda desenvolveu a

capacidade de articular áreas de conteúdo, uma vez que estas não devem ser vistas como divisões a ser abordadas em separado (ME/DEB, 1997). Além disso, a atuação na ZDP da criança permitiu que a formanda diferenciasse o tipo de aprendizagens a desenvolver em cada criança, pois enquanto umas compreendiam o porquê de, por exemplo, a bola de esferovite flutuar, outras não o compreendiam, sendo importante explicar-lhes as razões para esta flutuação e instiga-las a experimentar diferentes objetos para que pudessem comparar. Neste sentido, o *scaffolding* tornou-se significativo para a mestrandia, compreendendo-se que a exploração das mesmas habilidades, em todas as crianças, não faz qualquer sentido pedagógico.

Após a concretização da feira das ciências, a diáde e a educadora cooperante estabeleceram um diálogo com o grupo de crianças, com o intuito de perceberem quais as aprendizagens desenvolvidas, assim como valorizar a voz das crianças, possibilitando que estas avaliassem a atividade, evidenciando se a concretização das experiências se transformou, efetivamente, numa aprendizagem significativa. A avaliação constitui-se como uma das fases da metodologia de trabalho de projeto que deve ser transversal no decorrer da mesma, com vista à eficácia do projeto no desenvolvimento das crianças (Vasconcelos, 2011). Assim, a equipa educativa colocou questões, tais como: “Gostaram das experiências?”; “O que aprenderam?”; “Gostavam de descobrir mais coisas sobre a água?”; entre outras questões. As crianças demonstraram-se entusiasmadas com os conhecimentos que desenvolveram, procurando evidenciá-los aos adultos; trocaram entre si experiências e descobertas e relevaram desejo em aprofundar o seu conhecimento sobre a água, sendo assim, imprescindível, continuar com o projeto em questão. Neste sentido, a equipa educativa decidiu dar seguimento ao projeto, alcançando a terceira fase do mesmo. Para o efeito, a equipa educativa acolheu uma proposta, concretizada por um docente da instituição de formação e pela docente supervisora, que tinha por base o interesse demonstrado pelo grupo – a água – aliando-o à energia. A tríade recolheu esta proposta devido às potencialidades de aprendizagem que esta patenteava, envolvendo-a no projeto, dando continuidade à exploração do interesse e da necessidade das crianças. A proposta solicitada requeria que as crianças investigassem a relação existente entre a água e energia, tendo como principal objetivo que as crianças verificassem que estas duas componentes encontram-se, maioritariamente indivisíveis. Para o efeito, o docente da

instituição solicitou que recorrêssemos à utilização de um forno solar, de forma a facilitar as aprendizagens das crianças. Todavia, através da consecução de um colaborativo com o docente e a docente supervisora, o par pedagógico constatou que a construção de um forno solar, por parte das crianças, tornar-se-ia numa experiência mais significativa e mais gratificante para o desenvolvimento das crianças, ao invés da utilização de um forno construído previamente. Através deste pensamento construído em conjunto, avulta-se, novamente, a importância do trabalho em equipa, mencionando no primeiro ponto do primeiro capítulo. Face à conclusão mencionada anteriormente, a equipa educativa planificou dois dias em que se abordasse e investigasse a relação entre a água e a energia, sendo que no primeiro dia, previu-se o estabelecimento de um diálogo, com o intuito de explorar esta temática, e a leitura e análise da obra literária intitulada por *A Menina Gotinha de Água* de Papiniano Carlos, visando a compreensão concreta do ciclo da água. Através do diálogo mencionado, a equipa educativa procedeu ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, pois tal como mencionado anteriormente, o educador deve conceber a criança não como uma tábua rasa, mas como um ser ativo e participativo com conhecimentos acerca do mundo que a rodeia. O diálogo estabelecido pela equipa educativa permitiu que as crianças expressassem os seus conhecimentos prévios e abordassem e explorassem assuntos, tais como: energia solar; energia cinética; energia fornecida pelos alimentos consumidos. Após a exploração destes conceitos a equipa educativa fomentou a concretização da analogia entre a água e a energia, procurando fazer com que as crianças referissem os seus conhecimentos acerca do ciclo da água, temática outrora abordada e explorada pela educadora cooperante e as crianças. Transversalmente à intervenção de uma das crianças: “A gota de água cai, depois quando vem o sol a pinga começa a desfazer-se e vai até às nuvens. Ninguém consegue ver a pinga”, a equipa educativa coloca a questão: “O quê que o sol faz à pinga?” A mesma criança respondeu: “O sol é muito quente e faz a pinga desaparecer”. Com esta resposta, a equipa referiu a existência de um elo entre a energia solar e a água, fomentando o surgimento dos diferentes estados físicos da água. Após este diálogo, as crianças visualizaram a obra virtual d’*A Menina Gotinha de Água* do autor Papiniano Carlos, através da qual conseguiram observar e compreender de um modo mais concreto o ciclo da água. Após a concretização das atividades em questão, confere-se que, apesar de as crianças abordarem espontaneamente

alguns tipos de energia e comprovarem a sua compreensão, tornar-se-ia mais vantajoso, para o desenvolvimento das crianças, a utilização de materiais mais diversificados e pensados para a explanação dos tipos de energia mencionados. Esta alteração deveria ser concretizada devido ao desenvolvimento intelectual da criança, explanado no capítulo precedente, pois a criança em idade pré-escolar apresenta uma ligação maior com o concreto, tornando-se fundamental que o educador tenha este aspeto em consideração.

O segundo dia da última fase do projeto prende-se com a construção e exploração do forno solar. Precedentemente à concretização da referente atividade, a equipa educativa estabeleceu um diálogo com as crianças, visando o levantamento de conhecimentos prévios acerca do sucedido no dia anterior. De seguida, procedeu-se à concretização dos fornos solares, sendo que um dos elementos da equipa educativa utilizou o forno solar fornecido pelo docente da instituição de formação, visando a explicação do seu funcionamento e a mobilização das aprendizagens – o conceito de evaporação, água no estado líquido, energia solar e o sabor da água salgada – concretizadas anteriormente, tornando-as mais significativas. Para a elaboração dos fornos solares, a equipa educativa procurou motivar as crianças, dividindo-as em equipas cujo nome estivesse relacionado com a temática em questão: o grupo do sol; o grupo do vento e o grupo da chuva. Supracitado o mencionado anteriormente, é imprescindível motivar as crianças para a aprendizagem, pois esta potencia a ocorrência de aprendizagens significativas. Após a organização das equipas, foram cedidos materiais necessários para a construção do forno solar. Esta foi concretizada pelas crianças, com o auxílio e mediação da equipa educativa. As crianças iam observando o forno solar construído, para compreenderem o modo correto de elaborar o seu, tornando-se fundamental o apoio do adulto. Após a construção do forno solar, cada uma das equipas transportou o seu forno para um local com sol, para verificar se a água e a energia estabelecia, efetivamente, uma relação entre si. Posteriormente à hora de almoço, as crianças dirigiram-se ao local onde deixaram os seus fornos para verificar se a água tinha evaporado. Ao observarem os fornos, as crianças verificaram que a alguma da água colocada no forno evaporou e instalou-se no cimo do forno solar. Face a este resultado, as crianças ficaram entusiasmadas, compreendendo, concretamente, o fenómeno de evaporação. Embora o forno solar construído pelas crianças não tenha possibilitado a obtenção de resultados tão perceptíveis comparativamente

ao forno fornecido pelo docente, importa, sobretudo, valorizar a implicação e participação das crianças no processo de construção, considerando as aprendizagens que deste ressaltaram.

Seguidamente à observação dos resultados tornou-se imprescindível que as crianças registassem o que aconteceu e o que aprenderam. Deste modo, cada grupo registou, da forma que mais lhe interessava, através de uma folha de papel, aquilo que aprendeu. Quando a criança integra um projeto, esta é a protagonista da ação, cabendo ao educador incentiva-la a representar as suas ideias através da forma que mais lhes interessa (Edwards, Gandani & Forman, 1999). Assim, cada uma das equipas registou os resultados recorrendo a desenhos, a gráficos, a tópicos, a palavras escritas, entre outros. Através deste momento de registo e, concomitantemente, de sistematização de aprendizagens, a equipa educativa promoveu, novamente, a participação das crianças na avaliação do trabalho de projeto, tendo como propósito compreender se este despoletou, efetivamente, aprendizagens significativas e se, por meio destas, se tornou evidente o desenvolvimento holístico das crianças (Katz & Chard, 2009). Assim, constatou-se que as crianças prosperaram em diferentes aprendizagens e que este tipo de projetos é, sem margem para dúvidas, uma das formas com as quais as crianças desejam aprender, visto que são verdadeiras descobridoras do mundo que as rodeia.

A envolvência da família na aprendizagem da criança é, como exposto no primeiro capítulo, uma componente medular para o sucesso da mesma. Consciente deste facto, as crianças e a equipa educativa optaram por expor os fornos solares construídos no interior da sala de atividades para que, sempre que os familiares deixassem os seus educandos no colégio, tivessem a oportunidade de dialogar com os mesmos acerca do projeto desenvolvido, permitindo que a criança comunicasse as suas aprendizagens e expressasse as suas vivências. No entanto, a mestrandia considera que a equipa educativa deveria transformar a participação da família num processo mais consistente, elaborando com as crianças, por exemplo, uma exposição de todas as fases do projeto. Para o efeito, poder-se-ia conceber com as crianças um convite para os familiares, visando a sua presença para esta exposição. O trabalho de projeto deve culminar num produto final sociável (Rangel & Gonçalves, 2010), justificando-se, assim, a divulgação do projeto em questão.

Através dos efeitos proficientes que a educação em ciência despoletou no desenvolvimento global da criança, enaltece-se a sua mobilização na conduta pedagógica construída pelo educador. As atividades de cariz experimental satisfazem a curiosidade das crianças e oferecem-lhes a possibilidade de desenvolver habilidades, tais como: observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar, entre outras (Pereira, 2002). Estas habilidades criam condições essenciais para o aperfeiçoamento de uma atitude reflexiva e crítica, indispensável para a resolução de problemas, tomada de decisões e aquisição de valores democráticos (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002), dimensões impregnadas noutros domínios do saber – matemática, linguagem e expressões. O desenvolvimento das habilidades e aprendizagens supracitadas foi perpetuado no decorrer da realização das atividades experimentais. Por exemplo, a reflexão e análise crítica surgiram nas situações em que as crianças refletiram sobre o que achavam que iria acontecer, construindo discursos críticos entre as outras crianças do grupo, e explicando a razão pela qual consideravam que certo acontecimento se iria suceder. No momento em que alcançaram os resultados da atividade, tiveram novamente a oportunidade de colocar a sua capacidade crítica em prática, confrontando as suas previsões com os resultados, explicando as razões pelas quais os resultados têm sentido e significado para si mesmas, e aceitando e explorando outras ideias com os outros elementos do grupo. De facto, esta capacidade crítica é, sem margem para dúvidas, fundamental visto que é necessário que as nossas crianças sejam capazes de lidar, desde cedo, com questões problemáticas e desafios, visto que, na sua vida futura, existirão precisamente problemas e necessidades, sobre as quais terão de elaborar uma solução ágil e exequível.

Por essa razão “cabe ao educador, partindo daquilo que a criança já sabe e da sua curiosidade natural, articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios e proporcionar oportunidades de aprendizagem que lhe permitam dar sentido ao mundo à sua volta” (Santos, Gaspar & Santos, 2014, p. 9). Como foi referido anteriormente, a água é um dos interesses do grupo e foi através da curiosidade das crianças que a equipa educativa planificou juntamente com elas, atividades que fossem ao encontro deste interesse. As atividades experimentais não devem surgir de forma isolada e devem usufruir de um carácter lúdico, visto que o ato de brincar é uma característica inata da criança, sendo a experimentação e a procura de novos conhecimentos parte integrante do brincar (Vega, 2006).

Concludentemente, a metodologia de trabalho de projeto integra uma das estratégias para que o educador reconstrua o currículo, flexibilizando-o e diferenciando-o relativamente ao grupo de crianças com o qual interage pedagogicamente. Nesta linha de pensamento, a inclusão desta metodologia no currículo é promotora do desenvolvimento integral das crianças, envolvendo a sua tarefa investigativa em factos e questões emergentes do seu quotidiano (Katz & Chard, 2009) – “Porquê que a água faz o feijão crescer?”

A informação explanada no primeiro e segundo capítulos retratam a importância da estruturação do espaço para a determinação das aprendizagens que a criança pode desenvolver. Por meio das observações desenvolvidas pelo par pedagógico, constatou-se que a área da biblioteca constituía o espaço menos utilizado pelas crianças, com conforto reduzido e conteúdos não abrangentes de materiais construídos pelo grupo, indispensáveis para a dinamização desta área (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, o par pedagógico procurou incentivar as crianças para a elaboração de um livro da sua autoria, assim como a construção de *pufes* para instalar um maior conforto na área. Para que estas atividades se desenvolvessem, a díade estabeleceu um diálogo para que as crianças demonstrassem a sua opinião relativamente à área e se, efetivamente, a conceção destas atividades teria sentido para as mesmas. De facto, as crianças revelaram interesse em construir o livro e referiram que a área não tem o conforto que desejam. Neste sentido, as crianças efetivaram as atividades com entusiasmo e participação. Ambas as atividades despoletaram aprendizagens diversificadas concernentes a diferentes áreas de conteúdo.

Após a construção do livro, as crianças decidiram expô-lo na entrada do colégio, para que os seus familiares e a comunidade educativa pudesse conhecê-lo. Seguidamente ao momento de divulgação do seu livro, as crianças decidiram colocá-lo na área da biblioteca. A construção dos *pufes* foi aquela em que as crianças mais interagiram, e aquela que mais gostaram devido ao esferovite para encher os *pufes*. Após a colocação do livro e dos *pufes* na área da biblioteca, o par pedagógico constatou que as crianças frequentavam mais vezes este espaço em grupo e não sozinhas, como faziam anteriormente. Apesar de este projeto de dinamização da biblioteca acarretar resultados benéficos para a aprendizagem da criança, a formanda considera que poderiam realizar-se outras atividades enriquecedoras, tal como organizar efetivamente os livros com as crianças, fomentando a compreensão do modo correto de o fazer, e colocando,

eventualmente, uma legenda realizada com as crianças, para facilitar a procura dos livros que as crianças desejavam ler.

2. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Comparativamente ao que se sucede no nível educativo de EPE, as dimensões pedagógicas contempladas no último ponto do capítulo precedente, permitiram que a formanda desenvolvesse a prática pedagógica no 1.º CEB observando as características integrais das crianças e, por consequência, refletindo e planificando uma conduta educativa situada e significativa para as mesmas. Na valência de ensino em análise, o docente deve mobilizar saberes científicos e didático-pedagógicos inerentes às diversas áreas curriculares, preconizadas pelo Ministério de Educação e Ciência, por forma a construir, em plenitude, a sua prática educativa. Neste sentido, cabe ao docente projetualizar um conjunto de componentes indispensáveis ao desenvolvimento da sua prática: articulação curricular, diferenciação pedagógica, TIC, metodologias de aprendizagem, entre outras (cf. Capítulo 1). Assim, a formanda irá descrever e analisar algumas das ações por si concretizadas, com o intuito de espelhar o modo como estas componentes foram aperfeiçoadas ao longo da PPS, assim como evidenciar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

No planeamento da sua ação pedagógica cabe ao professor fomentar a aprendizagem de conteúdos inerentes às diversas áreas curriculares. Contudo, não é benéfico para o processo de ensino e aprendizagem que estas áreas curriculares se avultem como compartimentos estanques. O professor deve conceber o currículo como um todo integrado e integrador, despoletando aprendizagens enriquecedoras, que contribuam, significativamente, para o desenvolvimento holístico da criança (cf. Capítulo 1).

Atentando ao referido, reconhece-se que a relação existente entre as áreas curriculares de matemática e português é, maioritariamente, diminuta no processo de ensino e aprendizagem (Menezes, 2011). Esta relação reflete-se no interesse que o grupo de crianças, com o qual a mestranda manteve contacto,

apresentava por uma ou por outra área, sendo uma das particularidades que a formanda teve em consideração na planificação da sua ação. A articulação das diferentes áreas curriculares é imprescindível para a aprendizagem das crianças, pois o sucesso destas depende da forma como os alunos relacionam os conhecimentos que já possuem. Ademais, as características que estas áreas patenteiam influenciam-se reciprocamente (idem). Face ao disposto, a mestranda recorreu à utilização de um conto, concebido por si, para a leção da tabuada do sete. Os contos encerram um mundo fantástico para as crianças, apresentando, em alguns casos, potencialidades para promover o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, criando condições para a exploração simultânea do português e da matemática (Smole, Rocha, Cândido & Stancanelli, 2005). A criação de uma história justificou-se pelo facto de as histórias recolhidas pela mestranda mobilizarem explicitamente a matemática, não sendo este o seu objetivo. Assim, na história elaborada recorreu-se implicitamente à matemática, tendo como finalidade camuflar o mecanismo de soma de parcelas repetidas (Smole & Muniz, 2013), inerente à tabuada (neste caso, a tabuada do sete). Resumidamente, o conto retrata a história de uma personagem, denominada por António, que vivia numa família de pescadores. Este comprava sete peixes, todos os meses, com a sua mesada, para distribuí-los pelos seus sete aquários, colocando um peixe em cada aquário. Aquando da projeção da história, verificou-se que nenhuma das crianças pressentiu que iria explorar conteúdos matemáticos. Esta insuspeição configurou-se como um dos primeiros objetivos a alcançar pela mestranda, pois a mesma acredita que a aprendizagem pela descoberta, intrínseca a paradigmas socio construtivistas, é aquela que apresenta uma panóplia mais vasta de vantagens para o desenvolvimento global da criança (cf. Capítulo 1). Após a leitura da história, concretizada pelos alunos, a formanda colocou questões relacionadas com a compreensão do conteúdo da mesma. Neste momento de pós-leitura, as crianças procederam à concretização de uma analogia entre as características da personagem e as suas, visto que estas tinham rotinas diárias semelhantes. Assim, as crianças demonstraram ter interesse pela história lida, devido à familiaridade que lhes apresentou. De seguida, a mestranda tinha previsto colocar questões que orientassem o pensamento das crianças para a presença da tabuada do sete na história. No entanto, uma destas referiu: “Professora isto parece a tabuada do sete”. Face a esta resposta, a mestranda colocou questões

tais como: “Quais são as tabuadas que vocês conhecem?”; “Qual é a operação que realizam quando fazem a tabuada?”; “Sete vezes dois é igual a somarmos sete mais sete? Porquê?”. A colocação destas questões teve o propósito de as crianças consciencializarem-se, com a mediação da formanda, que a tabuada traduz-se na soma de parcelas iguais. Além disso, as perguntas concretizadas promoveram o surgimento de conhecimentos prévios, fator determinante as crianças desenvolverem aprendizagens ativas (cf. Capítulo 1). Atentando à análise concretizada, constatou-se que a criação da história constituiu uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, em detrimento da utilização de um conto que demonstrasse, expressamente, que a aula forçar-se-ia na análise e exploração da tabuada do sete. De salientar que, a interligação de os eixos ideotemáticos do conto com as atividades quotidianas que as crianças realizavam, congregou a força motriz para que estas se sentissem motivadas e, por consequência, desenvolvessem aprendizagens mais significativas.

A atividade explanada foi planificada de acordo com a estrutura das fases da aula de matemática: lançamento; exploração e discussão e sintetização (Stein, Smith & Hughes, 2008), configurando-se, assim, como o lançamento da tarefa. Todavia, a formanda pretende destacar, ainda, a fase de exploração, uma vez que, através desta, foram desenvolvidas componentes essenciais para o êxito do processo de ensino e aprendizagem: a metodologia de aprendizagem baseada em problemas e a utilização de materiais didático-pedagógicos. A aprendizagem baseada em problemas é primordial no processo de aprendizagem (cf. Capítulo 1), podendo ser utilizada no ensino da matemática. Através desta aprendizagem, o professor apresenta um problema ou desafio, por forma a desencadear conhecimentos matemáticos (Smole & Diniz, 2001). Neste sentido, após a fase de lançamento, a formanda colocou uma questão à turma: “Se tivessem os aquários do António, conseguiam distribuir os peixes pelos aquários tal como ele fez?”. As crianças responderam afirmativamente a esta questão. Para que as crianças demonstrassem a forma como distribuiriam os peixes, a formanda elaborou sete aquários e 70 peixes com cartolina e velcro. À medida que as crianças distribuíam os peixes pelos aquários, a formanda incentivava-os a traduzir simbolicamente a sua tarefa. Neste sentido, emergiram as expressões “ $7 \times 1 = 1 \times 7 = 7$ ”, o que possibilitou à mestrande inferir que as crianças compreenderam a tabuada pela noção de multiplicador e multiplicando. Acrescente-se que entre as expressões “ $7 \times 1 = 1 \times 7 = 7$ ” e “ $7 \times 2 = 2 \times 7 = 14$ ” os alunos

colocaram uma seta indicando que de uma expressão para a outra somam-se “+7”. Apesar de este processo ter ocupado tempo significativo da aula em questão, considera-se que a resolução de problemas permitiu que as crianças colocassem sua capacidade de reflexão em prática, evoluindo na sua autonomia e flexibilidade cognitiva.

Tendo em conta que os conceitos matemáticos são de carácter abstrato, cabe ao professor transformar estes conceitos num carácter mais próximo do concreto. O material didático-pedagógico surge como um meio para o professor o fazer, facilitando a construção destes conceitos e servindo de suporte para os representar (Ponte & Serrazina, 2006). Os aquários e os peixes construídos pela formanda auxiliaram as crianças a compreender o mecanismo contemplado na tabuada do sete, tornando-se, numa mais-valia para a sua aprendizagem. Não obstante, a formanda utilizou outro material, de forma a dar continuidade à exploração do conteúdo. Assim, forneceu a cada uma das crianças uma serra da matemática construída em cartão duro e plastificado. Caracterizando de uma forma breve este material não estruturado, pode-se afirmar que apresenta a forma de uma serra. De um lado da serra, em cada dente, estão contemplados os números de um a dez. No outro lado, em cada dente, estão contidos os múltiplos de sete. No centro da serra encontra-se a expressão matemática “x7”. Seguidamente à explicação das potencialidades deste material, foi proposto que as crianças o explorassem livremente e, posteriormente, ligassem o algarismo, que multiplicado por sete, resultasse no múltiplo correspondente. Refletindo sobre a ação, a formanda constata que os materiais didáticos utilizados constituíram uma vantagem para a aprendizagem das crianças, uma vez que, além de promoverem a compreensão de conceitos e conteúdos matemáticos, configuraram-se como uma motivação para a aprendizagem. Atentando a que esta aula ocorreu no início da prática pedagógica da mestrandia, o desenvolvimento da articulação entre a teoria e a prática, representou uma das aprendizagens gratificantes para a mesma, uma vez que procurou estudar, minuciosamente, o modo como se constrói uma aula de matemática e quais as estratégias didático-pedagógicas passíveis de serem utilizadas para a leção da tabuada.

A expressão artística é tão importante quanto as outras áreas curriculares, desenvolvendo na criança a criatividade, a imaginação, a memória, a atenção e a cognição (Martins, 2002; Sousa, 2003). Neste sentido, as racionalidades da

criança são valorizadas, desenvolvendo-se um ensino diferenciado (Hernández, 2000). A articulação das áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio é passível de ser realizada com as expressões artísticas e físico-motoras (Alonso, 2002). Conforme o explanado no segundo capítulo, a instituição cooperante, usufruía da coadjuvação de professores de expressões artísticas e físico-motoras. Assim, a oportunidade de prever e desenvolver aulas em torno das expressões tornou-se reduzida. Todavia, a mestranda pretende destacar duas aulas em que mobilizou a articulação de português e estudo do meio com as expressões. A primeira aula configurou-se como uma aula supervisionada, na qual a área de português foi predominante. O objetivo central da aula perpassou pela introdução e exploração do texto informativo – a notícia. A mestranda pretende refletir sobre três aspetos que considera indispensáveis ser mencionados, devido à importância que apresentaram para a ação pedagógica. O primeiro aspeto relaciona-se com a motivação inicial da aula, na qual a formanda se mascarou de jornalista. A motivação concretizou-se com sucesso, pois as crianças revelaram uma predisposição para uma nova aprendizagem, estando ansiosas por compreender como se iria suceder a aula. A formanda considera que esta fase constituiu uma aprendizagem para a sua profissionalidade, uma vez que outrora não tinha previsto e concretizado uma motivação deste tipo. Assim, arriscou-se no desenvolvimento de uma estratégia inovadora, de forma a deslindar o modo como as crianças reagiriam, identificar os benefícios de aprendizagem desencadeados, assim como aprimorar e refletir sobre as competências profissionais pretende desenvolver enquanto profissional intelectual em construção.

O segundo aspeto prende-se com o conteúdo contemplado na folha de registo entregue aos alunos para a construção da notícia de “o ser especial”. A estrutura deste registo contemplava as fases da escrita. Reconhece-se que a integração das etapas da escrita na tarefa tornou-se proveitosa para desenvolvimento da escrita dos alunos, pois esta caracteriza-se por ser um processo complexo e moroso o que, conseqüentemente, torna árdua a sua tarefa de aprendizagem. Nesta medida, escrever é planificar, visto que antes de se proceder à escrita de qualquer tipo de texto, é necessário organizar ideias e pensar-se no que se pretende transmitir. Escrever perpassa, também, por rever, uma vez que após a escrita do texto, torna-se necessário revê-lo, verificando se este atinge todos os objetivos propostos, bem como melhorá-lo, tornando-o num texto com maior

qualidade (Pereira & Azevedo, 2005). Considera-se que as fases da escrita devem ser tidas em conta, uma vez que, é apenas desta forma que a criança compreende a essência da escrita, tornando-se, futuramente, competente nesta tarefa. Por forma a constatar o nível de desenvolvimento das crianças no processo da escrita, a formanda necessitou de avaliar o modo como as crianças foram construindo a sua notícia e a sua conceção final. A avaliação emergiu, assim, como uma componente pedagógica incomensuravelmente valiosa para o reajuste da prática pedagógica desenvolvida pela mestrande e, conseqüentemente para a promoção da melhoria da aprendizagem das crianças (cf. Capítulo 1). A mestrande verificou que a maioria das crianças não compreendeu a essência da fase de planificação, uma vez que a maioria das crianças não está habituada a fazê-lo e talvez a turma não tenha compreendido a explicação que a mestrande verbalizou em grande grupo. Convocando a reflexão na ação (cf. Capítulo 2), a mestrande consciencializou-se que era necessário clarificar com maior rigor e exemplificar em grande grupo, visando a colmatação desta dificuldade. Acresce salientar que o tempo disponível da aula em análise inibiu a exploração aprofundada da fase de planificação, visto que as crianças iniciaram a concretização desta mesma fase no término da aula. Apesar de a formanda ter previsto que as crianças compusessem a sua notícia e a apresentassem à turma, não foi possível que tal acontecesse, devido à forte motivação que as crianças aparentaram ter na construção do seu “ser especial”. Enaltece-se, assim, a flexibilidade inerente à planificação (cf. Capítulo 2), bem como a reflexão na ação, uma vez que cabe ao professor consciencializar-se de que este documento não é imbuído de rigidez, podendo ser reconstruído pelas reflexões que surgem durante a ação. Nesta linha de pensamento, privilegiar o cumprimento da planificação, suprimindo uma tarefa na qual os alunos estavam totalmente envolvidos traduzir-se-ia na rejeição dos seus interesses e empenho, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento. Tendo em conta que a planificação caracterizou-se por ser a principal dificuldade das crianças, a mestrande procurou, nas práticas pedagógicas que o exigissem, relembrar os alunos acerca da importância da planificação e qual a forma adequada de a realizar.

Atendendo ao facto de as crianças desenvolverem a etapa de planificação da escrita no término da aula, foi notória a dificuldade sentida pela formanda na gestão eficaz do tempo, configurando-se como o terceiro aspeto que esta pretende destacar. A gestão da aula é considerada a chave para a aprendizagem

e constitui-se como um dos desafios cruciais para os professores em formação (Arends, 2008). A formanda encontrava-se, ainda, implicada no processo de compreensão acerca das características individuais e integrais dos alunos, tornando-se complexa a previsão adequada dos tempos de realização que as crianças necessitavam para as atividades planeadas.

A articulação com as expressões artísticas e físico-motoras sucedeu-se na atividade intitulada por “O ser especial”, onde foi solicitado às crianças que elaborassem uma notícia inspirada num ser especial, mobilizando as aprendizagens desenvolvidas nas atividades precedentes. O ser especial traduzia-se na junção de partes do corpo de animais distintos, sendo concebido e colado na parte superior da folha de registo, na qual as crianças construíram a notícia. Para o efeito, a formanda pediu que as crianças trouxessem, de sua casa, imagens/fotografias de animais. Com o intuito de as auxiliar na concretização desta atividade, a mestranda optou por elaborar uma notícia modelo inspirada num ser especial. Devido à aproximação realística que “o ser especial” construído pela formanda obteve, as crianças revelaram imediatamente uma motivação em serem elas próprias a elaborar o seu “ser especial”. É incontornável a forma como os alunos atentam ao professor, encontrando no mesmo um modelo a seguir (Abraham, 1984) e a relevância que este apresenta no despoletar da motivação na criança. No decorrer da concretização da tarefa, emergiu a articulação com a expressão e educação plástica, sendo que as crianças exploraram as potencialidades da revista, através do recorte de ilustrações e realizaram composições, colando os recortes das ilustrações obtidos. A tarefa em questão permitiu que a criatividade e imaginação das crianças fossem colocadas em prática, tornando-se passível atender aos interesses daquelas que possuíam um gosto preferencial pela expressão e educação plástica. Deste modo e tal como foi elucidado anteriormente, reconhece-se que a incorporação das expressões artísticas, na áreas curriculares académicas, possibilita a implementação de estratégias promotoras da diferenciação pedagógica, componente essencial ao sucesso do ensino e aprendizagem (cf. Capítulo 1).

As áreas artísticas foram integradas, ainda, numa aula de estudo do meio. O objetivo da mesma caracterizava-se por permitir que as crianças tomassem conhecimento acerca da diversidade cultural existente no mundo e em Portugal. Nesta medida, foi planificado um momento da aula em que as crianças

estabelecessem contacto com as músicas características de alguns países/continentes. Para o efeito, a formanda recorreu à expressão e educação musical e às TIC, utilizando o programa *Polisphone*. Este programa permite, através do seleccionamento de uma imagem a critério, explorar diferentes sons que, eventualmente, podem estar contemplados nessa imagem. Ademais, o programa permite que estes sons sejam arrastados e reproduzidos em simultâneo. Atentando às potencialidades deste programa, a mestranda escolheu uma imagem do mapa-mundo, adicionando músicas típicas do México, Brasil, China, Usbequistão, Portugal, Arábia e África. Os países/continentes foram escolhidos criteriosamente, atentando à diversidade cultural existente na turma. Neste sentido, avulta-se, novamente, a relevância da diferenciação pedagógica, através da consideração das características culturais da turma e, concomitantemente, da sua valorização. No desenvolvimento da atividade, as músicas foram distribuídas de um modo aleatório pela imagem, sendo que os alunos ouviram-nas uma a uma, para que pudessem relacioná-las com o país de onde eram oriundas. Após o alcance da resposta correta, a formanda seleccionou alguns alunos para que se deslocassem ao computador e arrastassem a música para o país correspondente. Refletindo sobre o desenvolvimento da atividade emerge a necessidade de ressaltar a importância das TIC para o desenvolvimento da aula. De facto, as TIC favorecem o modo como o professor planeia as suas aulas, enriquecendo-as (cf. Capítulo 1). Além disso, constituem uma motivação para geração atual, nomeadamente para a turma com a qual a formanda desenvolveu a sua ação pedagógica. Neste sentido, as TIC acompanharam o percurso da formanda sendo utilizadas na sua conduta pedagógica. Na aula em questão, tornou-se evidente a motivação das crianças em manipular este programa, considerando a atividade interessante e aprendendo através desta diversão. Reconhece-se que esta a expressão e educação musical permitem que a criança desenvolva capacidades perceptivas, cognitivas, expressivas e criativas (Sousa, 2003). Assim, importa mencionar que a expressão e educação musical, aliada às tecnologias, depositaram alegria neste momento de aprendizagem, transmitindo vontade de dançar às crianças, vontade essa acolhida pela mestranda.

No que se refere, ainda, à descrição e análise da aula em questão, a formanda pretende destacar uma das componentes pedagógicas indispensáveis às competências do docente. A sequencialidade que este estabelece entre as aulas

das diferentes áreas curriculares caracteriza-se por ser fulcral para a visão integrada e integradora dos saberes. Desta forma, procurou os alunos desconstruírem a conceção segmentada que apresentam sobre as áreas curriculares. Face ao disposto, a formanda pretende explicar e analisar a sequencialidade construída para a semana em que a aula em análise foi lecionada. Esta encontrou-se intimamente relacionada com a temática da semana, sendo que o planeamento das aulas foi desenvolvido em torno desta temática. A razão pela qual a mestranda pretende destacar a temática selecionada prende-se com o facto de, na semana em questão, ter sentido evoluções marcadamente significativas no relativamente ao seu desenvolvimento global enquanto futura professora, concebendo, assim, uma sequencialidade com maior qualidade, comparativamente às criadas em semanas anteriores. A temática selecionada para a semana em questão foi o multiculturalismo. Assim, a formanda pensou em construir um mapa-mundo na ferramenta *prezi*, no qual constassem diferentes etapas de aprendizagem. Cada etapa de aprendizagem correspondia a aula da semana e encontrava-se num país/continente. Acrescente-se que este mapa continha um som de fundo alusivo à descoberta. Para que os alunos pudessem prosseguir para a etapa seguinte, tinham de responder a uma adivinha que embarcava as áreas curriculares de português, estudo do meio e matemática, alcançando-se, assim, uma interdisciplinaridade, visto que, por exemplo, numa aula de matemática a formanda solicitava a resposta a uma adivinha de estudo do meio. O mapa-mundo foi apresentado às crianças no início das aulas. No acompanhamento das aulas, as crianças possuíam um cartão de descobridor que continha as etapas contempladas no mapa e um espaço para que, no final de cada aula, as crianças sistematizassem os conhecimentos adquiridos e os registassem. Refletindo-se sobre o modo como as crianças reagiram relativamente à estratégia utilizada pela formanda, constatou-se que todas se sentiram extremamente entusiasmadas, sendo que, no início de cada aula perguntavam/afirmavam: “Qual é a próxima etapa professora?”; “Quem vai ser o escolhido para responder à adivinha?”; “O Miguel foi à casa de banho, pode ser ele o escolhido.”; entre outras. De facto, a criação do mapa-mundo despoletou a fomentação de aprendizagens significativas para as crianças, mas, também, para a formanda, pois a conceção da estratégia em questão resultou da

evolução que a mestranda sentiu no ato de planificar a relevância das áreas curriculares como um todo.

As ações que têm vindo a ser narradas e refletidas evidenciaram o modo como se desenvolveram algumas das componentes pedagógicas que a formanda referiu como imprescindíveis para o exercício da profissionalidade docente. Não obstante, pretende-se referir componentes igualmente importantes, sendo, portanto, necessário analisar e explicar outras ações.

A articulação horizontal caracteriza-se por ser predominante nas ações abordadas. Simultaneamente à mobilização desta articulação, surge a articulação lateral que traduz-se na potencialização de aprendizagens através do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (cf. Capítulo 1). A atividade “dodecaedro questionador” integrou uma aula de revisões das figuras e sólidos geométricos, configurando-se como um dos exemplos que a formanda pretende destacar para espelhar a mobilização da articulação lateral. Esta atividade baseou-se no lançamento de um dodecaedro gigante, com as faces numeradas, para uma criança à escolha da formanda. Após criança ter recebido o sólido, foi solicitado que selecionasse um número (de um a 12) e escolhesse um envelope com o número escolhido, com o intuito de responder à questão contemplada no seu interior, acerca do conteúdo mencionado precedentemente. Além de esta atividade ter servido de suporte para a mobilização dos conhecimentos prévios que as crianças apresentavam relativamente às figuras e sólidos geométricos, caracterizou-se por ser uma motivação para a aprendizagem, bem como um meio para que a formanda observasse, refletisse e avaliasse os conhecimentos que as crianças dominavam, podendo, assim, conduzir a aula de acordo com as necessidades evidenciadas.

A utilização dos manuais escolares é outra das componentes que a mestranda destaca. O manual é um dos materiais didático-pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo 1). Atentando a que ação docente não deve mediar-se exclusivamente pelo manual, a mestranda formanda utilizou este recurso como forma de sistematização de conhecimentos mas, de forma a facilitar esta tarefa, os exercícios eram projetados e lidos pela formanda, com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades de leitura e concentração. Além disso, quando a professora cooperante solicitava a utilização do manual para a abordagem do excerto de uma obra literária, a mestranda procurava trazer para a aula essa

mesma obra, com o intuito de facilitar as aprendizagens das crianças e desenvolver a sua valorização pelas obras literárias. Assim, a mestranda procurava que o manual fosse aliado a outros recursos didático-pedagógicos, com o intuito de enriquecer a sua utilização.

Algumas das ações anteriormente descritas e analisadas espelharam a mobilização de uma pedagogia diferenciada. Porém, considera-se necessário evidenciar, de um modo mais concreto, algumas das estratégias frequentemente utilizadas pela mestranda relativamente a esta pedagogia. A diversidade de recursos didático-pedagógicos construídos constituíram, de certa forma, uma emergência de pedagogia diferenciada, visto que disponibilizando um leque vasto de materiais aos alunos, cada um deles irá apropriar-se daquele que para si tem mais significado. Desta forma, promoveu-se uma equidade de oportunidades de aprendizagens. O aumento do tamanho de letra e a colocação a negrito das expressões-chave contidas nos enunciados das fichas de trabalho, concretizadas pela formanda, possibilitou que as crianças com maiores dificuldades de leitura e com menor capacidade de atenção tivessem a oportunidade de aprender. Além disso, quando dos alunos terminavam as tarefas atempadamente, a formanda solicitava que realizassem alguns passatempos, estimulando a concretização menos demorada da tarefa pelos outros alunos. Considera-se que a diferenciação pedagógica é uma componente que a mestranda deve investir com mais afinco no futuro, devido à preciosidade que apresenta para uma aprendizagem eficaz.

Além da diferenciação curricular, cabe ao professor reconstruir e apropriar-se do currículo de acordo com a realidade educativa com a qual contacta. Os projetos pedagógicos constituem um exemplo desta reconstrução e apropriação. Neste sentido, a formanda concebeu dois projetos pedagógicos, sendo que um deles foi realizado de forma individual e o outro foi concretizado pela díade e restantes pares pedagógicos. O projeto realizado individualmente denomina-se por “A árvore leitora”, tendo como intencionalidade educativa fomentar o desenvolvimento de hábitos de leitura nas crianças, visto que, por meio de observações sistemáticas e de recolha de informação junto da orientadora cooperante, a mestranda constatou que a ausência de hábitos de leitura constitui-se como uma das necessidades da turma. Não é suficiente que o professor refira à criança que ler é bom e produtivo para a sua aprendizagem. É necessário que a criança se consciencialize disso através das suas próprias

vivências. Assim, o professor deve promover o gosto pela leitura, tornando-a num ato desafiante e motivador (Soares, 2003). Este projeto emergiu através da leitura e exploração da obra *A Árvore Generosa* de Sheil Silverstein e caracterizou-se pela troca semanal de livros entre os alunos. No final de cada semana, as crianças registraram na árvore leitora o título e o autor da obra, assim como a razão pela qual gostaram ou não gostaram da mesma. A árvore leitora foi construída pelos alunos em aula, emergindo como uma forma de recordar os livros lidos pelos alunos. No decorrer do desenvolvimento do projeto, foi notório que os alunos desenvolveram o seu gosto pela leitura, levando, várias vezes, novos livros para a troca de livros. Considera-se que os resultados foram positivos, mediante o processo em que o projeto se desenvolveu. No final da PPS, a formanda pediu que todos os alunos trouxessem as suas árvores leitoras. Porém, nem todos os alunos trouxeram referindo: “Professora, esqueci-me da árvore, mas tenho o livro na minha cabeça”. Considera-se que, apesar de nem todos os alunos trazerem a sua árvore leitora, é mais relevante que recordem o livro lido e a razão pela qual gostaram ou não gostaram de o ler. Posteriormente, a formanda questionou: “Acham que esta troca de livros é importante?”. Os alunos responderam afirmativamente, referindo que, desta forma, conheciam novas histórias e desenvolviam a sua leitura fluente. O projeto “A árvore leitora” foi continuado pela professora cooperante. A avaliação gradual que foi sendo desenvolvida no decorrer do projeto possibilitou que a formanda compreendesse, primeiramente, que as crianças estavam a retirar prazer das suas leituras e, secundariamente, que os objetivos previstos estavam a ser cumpridos. Além de ter promovido os hábitos de leitura, promoveu, ainda, o respeito e a valorização do outro, reconhecendo-o como um ser único, com gostos pessoais, merecedores de apreço. Apesar das aprendizagens referidas, seria mais proveitoso para o desenvolvimento das crianças a divulgação do projeto à comunidade educativa e à família, para que as tarefas e esforço das crianças fossem mais valorizados e enaltecidos. De salientar, ainda, que este projeto foi continuado pela professora orientadora cooperante.

O projeto concretizado entre os pares pedagógicos intitulou-se por “Há vida na Biblioteca!” e apresentou, como objetivo fulcral, motivar as crianças para a leitura, através da dinamização da biblioteca. As díades verificaram que biblioteca da instituição cooperante não conferia um ambiente desencadeador do desejo de ler, por parte da criança, devido à ausência de conforto

disponibilizada, ao modo inadequado com que os livros estavam organizados, à ausência de espaço para leituras, bem como à forma como os jogos se encontravam organizados. Devido a estes fatores, condicionantes das aprendizagens frutíferas que um espaço como a biblioteca potencializa, as díades optaram por planificar e implementar um Projeto de Intervenção (PI), de modo a transformar positivamente a realidade educativa com a qual se depararam. Desta forma, as díades organizaram a planificação para a intervenção na biblioteca escolar em diferentes etapas. O projeto foi organizado em semanas, sendo que em todas se fizeram atividades com temas comuns a todas as faixas etárias. A primeira semana centrou-se em atividades que pretendiam promover a descoberta da biblioteca e da sua organização por parte dos alunos. A segunda semana baseou-se em atividades realizadas com o intuito de dotar os alunos de um conhecimento mais aprofundado de vários autores, tendo esta semana sido centrada em António Mota, o autor selecionado como autor do mês. Por último, a terceira semana a terceira semana destina-se à escuta de histórias, contos e obras das mais diversificadas formas, motivando os alunos para a leitura. Importa referir que o projeto, além de transversal às diferentes áreas curriculares e anos de escolaridade, foi pensado de forma a ser desenvolvido todos os meses, com autores distintos. É, deste modo, um projeto que poderá ter continuidade pelos profissionais de educação que constituem a equipa educativa.

Através da avaliação do projeto, realizada com as crianças e com os docentes da instituição cooperantes, por meio de questionários, observação direta e diálogos com os docentes, as mestrandas consideraram que a sua intencionalidade educativa foi alcançada com sucesso, uma vez que observaram que as crianças frequentaram, com maior regularidade, a biblioteca, pesquisando os livros que pretendem através de uma legenda que as formandas construíram e afixaram no interior da biblioteca. As díades constataram que estas frequências ocorrem nos intervalos das crianças, o que significa que a leitura é um determinante um interesse para as mesmas.

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

REFLEXÃO FINAL

O momento reflexivo em questão visa o repensar acerca das dificuldades e progressos no percurso de desenvolvimento profissional da formanda, assim como das especificidades de cada nível educativo. Ademais, pretende-se evidenciar a visão construída acerca da sequencialidade educativa, assim como a perspetiva pessoal da mestranda no que concerne à transição entre a EPE e o 1.º CEB.

A metodologia de investigação-ação caracterizou-se por ser basilar para a formação da mestranda, enquanto profissional intelectual em construção, de um perfil docente duplo. As etapas desta metodologia – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – constituíram a condição *sine qua non* para que esta formação integrada vislumbrasse com sentido e significado. Assim, a mestranda aperfeiçoou as competências que possuía acerca de cada uma destas etapas, compreendendo como estas se avultam e se desenvolvem em cada nível educativo.

Ao longo da PPS, realizada nos dois níveis educativos, a formanda aprofundou as suas competências relativamente à etapa de observação. A necessidade de observar a realidade educativa para recolher informações pertinentes, com vista a reconstruir uma conduta pedagógica adequada às características das crianças, constituiu a força motriz para o seu progresso nesta etapa. A reconstrução da ação exigiu que a mestranda refletisse e recorresse aos instrumentos de observação, tais como grelhas de observação e notas de campo registadas no diário reflexivo, aperfeiçoando, assim, a análise que concretizava acerca dos mesmos. Considera-se que este aperfeiçoamento foi mais acentuado nas notas de campo, pois a mestranda sentiu a necessidade de registar constantemente os factos pertinentes, despoletados na ação pedagógica, com o intuito de não os esquecer e tê-los em conta nas práticas pedagógicas subsequentes. É de salientar, que a mestranda constatou uma melhoria no modo como relacionou os factos observados e as ações futuras, com vista a melhorar a sua prática e a aprendizagem das crianças. Assim, evidencia-se a consciencialização da verdadeira essência de observar, uma vez que a formanda

esteve implicada na responsabilidade fulcral da profissão docente, que perpassa pela promoção de um desenvolvimento harmonioso e proficiente na criança.

Face ao disposto, verifica-se que a etapa de observação é imprescindível para a consecução eficaz da planificação. Considerando que a planificação é de carácter flexível e atenta à individualidade da criança, para a conceção adequada de um percurso de atividades educativas, a mestranda sentiu dificuldades na consideração das necessidades e interesses da criança. A mobilização de estratégias para uma pedagogia diferenciada constituiu uma das maiores dificuldades sentidas. No entanto, esta foi sendo, paulatinamente, ultrapassada, uma vez que a formanda foi conhecendo as particularidades de cada criança, e procurando estratégias pedagógicas que fossem ao encontro das mesmas. A integração de saberes na planificação das atividades, para cada semana de prática pedagógica, configurou-se como outra das dificuldades vivenciadas. Este obstáculo sobreveio no âmbito da PPS do 1.º CEB, visto que, ao contrário da EPE, o tempo letivo encontra-se organizado por áreas curriculares, sendo fundamental integrá-las, considerando a importância de aprendizagens significativas e integrais. Ao longo da prática pedagógica, a mestranda evoluiu na forma como planificou esta visão integrada das áreas curriculares, conjeturando estratégias cada vez mais enriquecedoras para o processo de aprendizagem.

As etapas de observação e planificação possibilitaram que se concebesse a ação pedagógica, etapa em que se sentiu uma maior evolução profissional. A experiência vivenciada na PPS de EPE permitiu que a formanda iniciasse a ação no 1.º CEB com um maior amadurecimento, instalando-se um sentimento de autoconfiança. A principal dificuldade sentida, sobretudo no 1.º CEB, prendeu-se com a gestão do tempo na sala de aula. Esta dificuldade ocorreu devido à previsão inadequada do tempo das atividades, visto que, no início da PPS, a formanda não apresentava um conhecimento rigoroso dos ritmos de aprendizagem das crianças. Porém, esta dificuldade foi ultrapassada no decorrer da prática pedagógica, reduzindo-se o número de atividades por aula e aumentando o tempo proposto para cada uma destas. À medida que a mestranda foi desenvolvendo a sua profissionalidade, compreendeu a importância de prolongar ou suprimir algumas das atividades previstas, de acordo com os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças no decorrer das atividades.

Aliadas à etapa de ação, emergem as etapas de reflexão e avaliação. Estas foram essencialmente desenvolvidas através da ação, do *portfolio* reflexivo, da avaliação formativa do desenvolvimento das crianças e das reuniões concretizadas com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Através destas reuniões, despoletou-se o cruzamento de perspetivas, permissoras do enriquecimento profissional, pessoal e social da formanda e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem da criança. A co construção de um *portfolio* de formação, onde eram desenvolvidas diversas estruturas de cariz reflexivo, permitiu que a capacidade de avaliar e refletir sobre, na e para a ação fosse sendo cada vez mais mobilizada e profícua por parte da formanda. Deste modo, o trabalho colaborativo constituiu uma das aprendizagens da mestranda, aprendendo a desenvolver uma postura ética e deontológica com todos os atores, aceitando e articulando as críticas construtivas. Importa referir que a capacidade avaliar as crianças foi desenvolvida através dos instrumentos de observação construídos e as notas registadas no diário reflexivo. As reuniões concretizadas com as orientadoras cooperantes, com o intuito de avaliar o desenvolvimento das crianças, possibilitaram a construção de um olhar mais nítido acerca do modo formal como se processa a avaliação. Além da avaliação das aprendizagens das crianças, é necessário desenvolver práticas de auto e heteroavaliação, nas quais as crianças intervieram, fornecendo direta ou indiretamente *feedbacks* no decorrer da ação.

A reflexão acerca das etapas integrantes da metodologia de investigação-ação espelhou as dificuldades e os progressos sentidos pela mestranda ao longo da prática pedagógica realizada nos dois níveis educativos. O desenvolvimento da capacidade de repensar acerca de realidades educativas diferenciadas, procurando abordar as suas especificidades, prende-se com a formação docente de perfil duplo, na qual a mestranda se encontra envolvida. De facto, este percurso académico possibilitou que a mestranda aprofundasse o seu conhecimento no que diz respeito ao que é ser educador e ao que é ser professor, com a finalidade de se desenvolver como uma profissional de educação igualmente competente em ambos os perfis docentes.

O educador e o professor têm a missão de promover o desenvolvimento global da criança. Para o efeito, emerge uma multiplicidade de competências que, quando integradas eficazmente, apresentam um valor incomensurável para

o despoletar de uma aprendizagem enriquecedora para a criança, para todos os atores envolvidos na vida da criança e, naturalmente, para o educador/professor. Porém, existem contrastes no exercício de cada uma das profissões que a formanda procurou colmatar no desenvolvimento da sua PPS.

O tipo de avaliação predominante em ambos os níveis educativos caracteriza-se por ser distinto. Reconhece-se que a natureza de cada nível é uma das causas para a preeminência de distintos tipos de avaliação. A essência da EPE assenta na escuta da voz da criança e na valorização do processo de aprendizagem, sendo a avaliação formativa o tipo de avaliação predominante neste nível educativo. Por outro lado, no 1.º CEB, a avaliação sumativa é aquela que é vigente. Esta valência de ensino é orientada por programas e metas curriculares prescritivas que, pela previsão imensa de conteúdos para determinada para cada ano escolar, oferece obstáculos para que o professor considere, com regularidade, a criança, valorizando o seu processo de aprendizagem, em detrimento de resultados. No entanto, a mestrande procurou, tal como na EPE, atender à voz da criança e concretizar uma avaliação formativa das suas aprendizagens.

A envolvência das crianças na organização do espaço caracteriza-se, muitas das vezes, por ser um contraste entre os dois níveis educativos. Na EPE, o espaço é organizado conjuntamente com as crianças, dando-lhes o direito legítimo de alterarem o espaço consoante os seus interesses e necessidades. No 1.º CEB, por sua vez, na maioria das vezes as crianças não têm opinião acerca da organização do espaço. Porém, a mestrande acredita que neste último nível educativo é possível que a criança dê a sua opinião relativamente ao espaço, sendo, assim necessário que o docente crie para condições para tal acontecer, promovendo o estabelecimento de diálogos e negociações com a criança.

A relação com a família desenvolve-se, maioritariamente, de modos distintos em ambos os níveis educativos. Na EPE procura-se manter esta relação com maior afinco, de forma a instalar-se uma ponte entre a escola e a família.

Considerando os contrastes mencionados anteriormente, torna-se fundamental que tanto o educador como o professor se consciencializem acerca das especificidades de ambos os contextos educativos (Formosinho, 2016), com o intuito de fomentar uma transição harmoniosa da criança entre ambos. A mestrande consciencializou-se acerca destas especificidades devido à formação

docente de perfil duplo concretizada pela mestranda, que através do estágio curricular permitiu que a formanda conhecesse com solidez cada um dos contextos. Embora a discrepância de idades das crianças de EPE e de 1.º CEB, com as quais se desenvolveu a PPS, seja significativa, considera-se que é relevante atentar ao desenvolvimento da criança como um todo, em que a existência de relação entre as fases é vantajosa para a aprendizagem da criança. Assim, importa que tanto o educador como o professor promovam esta relação, procurando conhecer qual o desenvolvimento da criança que acompanham, através do estabelecimento de um trabalho colaborativo. Face ao disposto, a formação docente de perfil duplo constituiu uma mais-valia para o crescimento da mestranda enquanto futura educadora e professora, visto que se vivenciou experiências significativas nos dois níveis de ensino, retirando aprendizagens acerca da importância da sequencialidade entre os mesmos.

Em súpula, a formação vivenciada pela mestranda travou o início de aprendizagens enriquecedoras que a formanda irá perpetuar ao longo da vida. A formanda teve a certeza de que ambos os contextos são lugares repletos de magia, nos quais o ensinar e o ver aprender é, por si só, um aspeto gratificante e extremamente realizador, bem como um processo de aprendizagem, não só para as crianças, como também para o docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1984). *L`Enseignant est une personne*. Paris: Les Édition ESF
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à Entrada da Escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.
- Abrecht, R. (1992). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto editora.
- 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: Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2001). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes, L. Alonso, M. E. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco,... L. Santos. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 19-24). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 5, 62-88.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbosa, L. (2005). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos: ideias para professores e formadores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Behrens, M. A. (2005). *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (Dir). (2002). *Manual da educação infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. (2001). *A motivação do aluno* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Braga, P. D. (s.a.). O Estado Novo e a educação pré-escolar: Os debates parlamentares de 1938. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 13-26.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In J. Bransford, & L. Darling-Hammond, *Preparing teachers for a chang* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Bruner, J. (1991). *O processo da educação geral* (2.^a ed.). São Paulo: Nacional.
- Cachapuz, A., Praia., J & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1998). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca
- Castoldi, R. & Polinarski, C. A. (2009). *A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem*. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Consultado em 22 de março de 2015, disponível em <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>
- Carvalho, A. D. (2010). *Diversidade e identidade - 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cortesão, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, L. Alonso, M. E. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco,... L. Santos. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 19-24). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Deslile, R. (2006). *Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas*. Porto: Edições ASA.
- DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo u proceso educativo*. Barcelo: Ediciones Paidós.
- Dillon, J. (2006). Education! Education! *Primary Science Review*, 91, 4-6.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Paloti.
- Donaldson, M. (1974). *Children's Minds*. Londres: Crom Helm
- Drummond, M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Investigação*. *Investigação e prática*, 7, 7-22.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed). Porto: Porto Editora
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Fisher, J. (2004). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, S. (2001). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papyrus.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-7.

- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transições entre ciclos educativos* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (28^a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta
- Glauert, E. (2004). A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era de insegurança*. Porto Alegre: Artmed
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009) *Educar a Criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. Consultado em 23 de dezembro de 2015. Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2.^a ed.). London: Falmer Press
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Padeço.
- Kishimoto, T. (2005). Jogo e Educação Infantil. *Perspetiva*, 22, 105-128.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, T. & M. Pinazza. *Pedagogias (s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo e Futuro* (pp. 249-276). Porto Alegre: Artmed
- Kullo, M. G. (2000). As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: Universidade Federal de Alagoas
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projecto: Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas* (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, et al. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (4.^a ed., pp. 109-139). Porto: Porto Editora
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Machado, F. A., Gonçalves, M. F. & Formosinho, J. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão de currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação pré-escolar, 1º Ciclo). *Revista Aprender*, 26, 33-40. Acedido

em 29 de dezembro de 2015, disponível em <http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/026.php>.

- Martí, E. (2004). Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva* (pp. 233-251). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, L. (2011). Matemática, Literatura & Aulas. *Educação e Matemática*, 115, 67-71.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e a práticas*. Porto: Profedições.
- Miranda, M. (2002). A Família como Primeiro Espaço Educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Mizukami, M. G. (1986). *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Monteiro, M. & Pais, A. (2002). *Avaliação. Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nabuco, M. E. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 26, 55-61.
- Niza, S. (2002). Transições: da 1ª infância à adolescência. In *Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos*. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos
- Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 142-158). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Nova escola*, 142.
- Nóvoa, A. (2008). *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. A. Pinazza, & T. Morchida. *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Tempo e o Espaço na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem. *Construindo o direito de participação. Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento*. 1, (XXII), 81-94
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes, F. Araújo (coord). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Passos, L. F. (2001). O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In M. André (Org). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus
- Pepler, D. & Rubin, K. (1982). *The Play of Children: Current Theory and Research*. New York: Karger
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores
- Perrenoud, P. (1985). *Lá différenciation revée*. Genève: Service de La Recherche Sociologique.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G., & Anastaciou, L. G. (2005). *Docência no Ensino Superior* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.

- Ponte, J. P. (2001). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2006). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Carvalho, A. D., et al. *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge
- Rodrigues, D. (1995). As tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação. *Revista Educação*, 10, 86-90
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Escolar
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1º ciclo . In P. Abrantes, M. C. Roldão, C. Leite, J. Pacheco, M. Rangel, L. Pargana, . . . A. Silva, *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência - Coadjuvação* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2001). *Gestão flexível do currículo: contributos para a reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gerir o currículo e Avaliar Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142. Acedido em 30 de janeiro de 2016, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>
- Santos, M. L., Gaspar, M. F. & Santos, S. S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Schwartz, G. (2003). *Dinâmica Lúdica: Novos Olhares*. s.l.: Diversos
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson Learning.
- Smole, K. S. & Diniz, M. I. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas – habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Smole, K. S. & Muniz, C. A. (2013). *A matemática na sala de aula – reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Smole, K. S., Rocha, G. H., Cândido, P. T. & Stancanelli, R. (2005). *Era uma vez na matemática – uma conexão com a literatura infantil* (4.ª ed.). São Paulo: IME-USP
- Solomon, J. (1991). Discussions in the classroom. *School Science Review*, 72, 21-34.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pelas Artes e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprintahll, N. & Sprintahll, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S. & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313–340.
- Stenhouse, L. (1970). *The humanities project: an introduction*. London: Heinemann
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2007). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA LP.
- Tormenta, J. R. (2004). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Van Meerionboer, J., Kirschner, P. & Kester, L. (2003). Taking the cognitive load of a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38 (1), 5-13.
- Vasconcelos, A. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1990). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber & Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação*, 12 (2), 7-24.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo. *Escola Informação Digital*, 5, 6-10.
- Vasconcelos, T., et al. (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vega, S. (2006). *Ciência 0-3. Laboratórios de ciências en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial Graó
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogias (s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem* (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: SAGE.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In Christensen, P. & James, A. *Research with Children: Perspectives and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A De Ediciones.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspetivar a Educação*, 6, 30-55.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ª ed.). Lisboa: ASA Editores.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professoras: ideias e práticas*. Lisboa: Educa

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 165.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 92. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 131. *Matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário*.

Decreto-Lei n.º 119/1983, de 25 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 46. *Estatuto das IPP'S*.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. *Princípios Orientadores Organização e da Gestão dos Currículos - Ensinos Básico e Secundário*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 201. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 201. *Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*.

Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação. (1997).
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa:
Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.

Despacho conjunto n.º 5520/1997, de 4 de agosto. Diário da República, 2.ª série
– N.º 178. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República, 2.ª
série – N.º 118. *Organização do ano letivo*.

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

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

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto Diário da República, 1.ª série – N.º 165.
*Regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais
escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do
ensino secundário*.

AN

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

março

2016