

Vânia Marisa da Silva Carvalho

Relatório de Estágio

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

junho 20**16**

Vânia Marisa da Silva Carvalho

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

AGRADECIMENTOS

Este percurso fica marcado pelo contributo de interações que possibilitaram o enriquecimento desta caminhada, por isso importa salientar, com o meu mais profundo agradecimento, a quem contribuiu com um pouco de si durante este caminho.

À minha mãe, que esteve presente em cada passo desta etapa, e ao meu pai, que apesar de não conseguir estar connosco tanto como queria, sempre acreditaram em mim, enfatizando a importância da educação desde tenra idade. Todo o carinho sem limites ajudou-me a levantar em todos os momentos.

À minha irmã, que é a minha maior inspiração e esteve sempre ao meu lado em cada momento deste percurso. Por todo o carinho, apoio, força, motivação, inspiração e compreensão, que nunca vou esquecer.

A toda à minha restante família, primas e primos, tias e tios, avó e avô, que me acompanharam neste percurso com palavras de incentivo e motivação, sempre disponíveis para ajudar.

À Tânia Soares e à Inês Neves, à Sofia Cruz e à Cláudia Pereira, que fizeram este caminho comigo, partilhando, com amizade, todos os momentos bons e menos bons, acreditando, por vezes, mais em mim do que eu própria.

À Paula Soares, minha amiga de sempre, que sempre acreditou nas minhas capacidades e que me ajudou a ver, com muito humor, o lado positivo de todas as situações, com ironias que tornavam tudo melhor.

À Carla Viana, meu par pedagógico nos dois contextos de prática profissional, com a qual partilhei, tanto a nível pessoal como profissional, momentos maravilhosos vividos durante esta etapa.

Às crianças dos dois contextos de estágios onde desenvolvi a prática profissional, cada uma delas tocou a minha vida de modo diferente. Elas coloriram as práticas pedagógicas com as cores mais brilhantes, iluminando-as com sorrisos do tamanho do mundo inteiro.

À educadora Esmeralda e à professora Ana Cristina, que contribuiriam para o enriquecimento das aprendizagens, tanto ao nível profissional como pessoal, o reflexo da paixão pela profissão que vi todos os dias marcou o meu caminho.

A todos os profissionais das duas instituições com quem tive o prazer de contactar por toda a recetividade e incentivo.

Ao Mestre Carlos Jorge Correia e à Doutora Paula Flores, por me ajudarem a evoluir continuamente, confrontando e problematizando pontos de vista que me ajudaram a crescer e a melhorar as minhas práticas.

À Doutora Deolinda Ribeiro e à Doutora Paula Flores, pela disponibilidade e orientação deste relatório de estágio, ajudando-me numa postura de contínua melhoria.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, por toda a ajuda e disponibilidade ao longo deste caminho.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem em vista a contextualização e a reflexão da prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar e de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática desenvolvida nos dois níveis de educação foi enquadrada pela construção de saberes científicos, didáticos e culturais que sustentaram a ação do profissional de educação implicando a mobilização de conhecimentos e de competências adequados à especificidade de cada contexto.

Assim, pretende-se conduzir a descrição e a reflexão sobre a prática pedagógica, problematizando-a com saberes teóricos e legais, que permitiram sustentar as ações tomadas. Tendo em consideração os interesses e motivações, procurou-se estruturar diferentes abordagens educativas que se assumissem de modo significativo para as crianças, com base em processos de ensino e aprendizagem que proporcionassem o respeito e a valorização pelas suas características pessoais.

Enfatizando a relevância de uma postura crítica e reflexiva, salienta-se a metodologia de investigação-ação, desenvolvida através do ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, de acordo com as funções do profissional de educação. Neste sentido, com este documento assume-se a importância da reflexividade e da problematização que sustenta a tomada de decisão em função dos contextos e da sua transformação, numa perspetiva de contínuo desenvolvimento pessoal e profissional para fazer face aos desafios da sociedade atual, constituindo, assim, um momento de construção de identidade profissional docente.

Palavras-chave: educação; prática pedagógica; investigação-ação; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The present report intends to make the contextualization and the reflection of pedagogical practice developed in Preschool Education and Elementary School, within the context of the curricular units of Supervised Pedagogical Practice in Preschool Education and Elementary School. The practice developed in the two levels of education was formed by the construction of scientific, didactic and cultural knowledge that sustained the action of education professionals, implying the mobilization of knowledge and abilities appropriate to the specific needs of each context.

Therefore, it's intended to conduct the description and the reflection regarding the pedagogical practice by problematising it with theoretical and legal knowledge, which allowed support the actions taken. Considering the interests and motivations, it's tried to structure different educational approaches that would assume in a significant way for the children, based on teaching and learning processes, that provide respect and valorization for their personal characteristics.

Emphasizing the importance of a critical and reflective attitude, it is noted the action-research methodology, developed through the cycle of observation, planning, action, evaluation and reflection, according to the education professional functions. In this way, with this document it is assumed the importance of reflexivity and problematisation that supports the decision making process according to the contexts and their transformation, in a continuous personal and professional development perspective to face the challenges of today's society, therefore constituting a moment of professional identity construction.

Keywords: education; pedagogical practice; action-research; professional development.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIACÕES	II
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. A individualidade da criança e o processo de ensino e de aprendizagem na escola da sociedade atual	3
2. Os desafios do educador na Educação Pré-Escolar	13
3. Os desafios do professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar	24
2. Caraterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
3. Metodologia de Investigação	36
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	43
1. A prática educativa na Educação Pré-Escolar	45
2. A prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
DOCUMENTAÇÃO LEGAL	100
OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES	102

LISTA DE ABREVIACÕES

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação
Profissional

EPE – Educação Pré-Escolar

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

MEM – Movimento da Escola Moderna

MoMA – The Museum of Modern Art

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

U.C. – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito das unidades curriculares (U.C.) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar e de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A realização deste relatório tem por base a concessão de grau de mestre, condição necessária para a habilitação profissional para a docência na especialidade de Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Tendo em vista os desafios do desempenho profissional, este ciclo de estudos prevê a formação educacional geral, em didáticas específicas, bem como a formação na área de docência e a prática de ensino supervisionada, que incluem o envolvimento em componentes de formação social, ética e cultural e em metodologias de investigação (idem). Neste sentido, salienta-se a prática pedagógica supervisionada desenvolvida nos dois níveis de educação, que decorreu em escolas cooperantes da área metropolitana da cidade do Porto, realizando-se em pares pedagógicos, devidamente apoiados pela educadora e professora cooperantes e pelos supervisores institucionais.

Considerando que este ciclo de estudos visa a formação profissional de perfil duplo, este documento integra uma perspetiva articulada entre a intervenção desenvolvida pela formanda na EPE e no 1.º CEB. Neste sentido, pretende-se a problematização das situações que marcam a prática pedagógica, com vista à construção de competências como profissional de educação que procura promover aprendizagens integradoras e significativas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Estas competências passam pela mobilização de conhecimentos pedagógicos, científicos, didáticos, culturais e de investigação que possibilitem saber pensar e agir nos contextos educativos e assumir uma postura ativa perante a resolução de problemas (Ribeiro, 2014, Flores & Forte, 2015). Assim, pretende-se o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que apresentem uma perspetiva equitativa e inclusiva da ação pedagógica,

fomentando relações positivas de valorização e respeito que respondam à diversidade de atores (idem).

O contexto atual de complexidade e imprevisibilidade da prática docente implica o desenvolvimento de capacidades que possibilitem a tomada de decisões sustentadas numa atitude profissional reflexiva e investigadora, enriquecida pela colaboração e pela partilha de conhecimentos e de experiências (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Ribeiro, 2014). Assume-se a importância da construção de saberes por entremeio de projetos de investigação sobre as práticas com vista à problematização de práticas pedagógicas, de teorias, de recursos educativos e de contextos (Ribeiro, 2014, Flores & Forte, 2015). Neste sentido, tendo em conta os desafios específicos a que o profissional deve procurar dar respostas de forma sustentada, destaca-se a necessidade transversal de refletir uma atitude centrada por princípios éticos e deontológicos da ação docente, compreendendo o papel do professor na sociedade atual (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Flores & Forte, 2015).

Importa, assim, salientar a estrutura que rege a organização deste documento, enquadrando as partes que o constituem. O capítulo I diz respeito ao enquadramento teórico e legal, que apresenta uma fundamentação da escola na sociedade atual, bem como da individualidade da criança e do processo de ensino e de aprendizagem, onde ainda se conduz uma análise de cada nível de educação, refletindo os desafios do educador na EPE e os desafios do professor no 1.º CEB. De seguida encontra-se o capítulo II, que salienta a caracterização dos contextos de estágios e a metodologia de investigação, no qual são evidenciadas as especificidades de cada contexto de estágio para uma compreensão das características que marcaram o ambiente educativo, atentando-se ainda na metodologia de investigação-ação. O capítulo III incide na descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, no qual são caracterizadas e problematizadas algumas situações e estratégias que marcaram a ação pedagógica nas duas valências. Por fim, encontra-se a metarreflexão, que apresenta uma reflexão sobre o percurso desenvolvido, que enriqueceu a formação profissional e pessoal da formanda, à qual se seguem as referências e os anexos de tipo A.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O profissional de educação “utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, III), que permitem responder às necessidades de cada contexto educativo (Ribeiro, 2014). Como tal, importa compreender e enquadrar, ao nível teórico e legal, as perspetivas que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida pela formanda, denotando a escola na sociedade atual, bem como a individualidade da criança e o processo de ensino e de aprendizagem. Apresenta-se, ainda, uma perspetiva das particularidades de cada nível de educação, onde se refletem os desafios do educador na EPE e os desafios do professor no 1.º CEB.

1. A INDIVIDUALIDADE DA CRIANÇA E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA SOCIEDADE ATUAL

A educação é um tema central em qualquer sociedade assumindo-se “enquanto processo fundador das identidades pessoais e coletivas e das culturas de cidadania que se alicerçam nos valores universais reguladores dos direitos e dos deveres nas comunidades humanas” (Sá-Chaves, 2015, p.144). No contexto português, considerada desde os finais do século XX como sendo, desde o ambiente familiar até ao campo nacional, uma atividade orientada para o futuro (Grácio, 1981), a educação encontra-se deste modo contemplada como um direito na Constituição da República, como “garantida a liberdade de aprender e ensinar” (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto, artigo 43.º).

Este direito à educação apresenta-se concretizado no sistema educativo, que articula meios organizados em “estruturas e (...) ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas,

particulares e cooperativas” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 1.º). Estas entidades são, assim, consideradas como um contexto privilegiado para o desenvolvido dos sujeitos em relação à sua aprendizagem, apresentando-se como agentes sociais (Zabalza, 2000). Para além de possibilitarem o desenvolvimento da personalidade, propiciam a aproximação da relação destes consigo próprios, com a cultura e a sociedade, com interações mútuas e dinâmicas de influência (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Zabalza, 2000).

Deste modo, consideradas como elementos fundamentais ao nível do progresso económico e do desenvolvimento de equilíbrio social, as entidades educativas estabeleceram uma passagem entre um sistema direcionado a um público de elite para um sistema ao serviço das massas populacionais, acessíveis a todos (Esteves, 1999, Roldão, 1999a). No entanto, tal só foi verificável com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que consagrou o direito de todos os portugueses à cultura e à educação e enfatizou o desenvolvimento pleno de cidadãos de espírito crítico e democrático que possam transformar a realidade em que se integram (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Esta lei permitiu estabelecer os princípios do sistema educativo português, quer ao nível da EPE, quer ao nível da educação escolar e extraescolar. Neste sentido, ao nível da organização do sistema educativo, a EPE, destinando-se a crianças entre os três anos de idade e a idade de admissão no ensino básico, surge como complementar da ação educativa em contexto familiar, com o qual deve cooperar estreitamente (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Por outro lado, englobando o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, a educação escolar integra modalidades específicas, enquanto, por sua vez, a educação extraescolar reflete numa multiplicidade de iniciativas com atividades de atualização e aperfeiçoamento profissional, científico e cultural (idem). Tendo em conta os princípios da Constituição da República Portuguesa, a passagem para um sistema educacional que garante o acesso de toda a população à educação, perspetivou uma mudança necessária no “direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º). Este acesso possibilitou o aumento da população discente nas escolas (Esteves, 1999) e é neste sentido que importa considerar que, como salienta Roldão (2000, p.125), “nas décadas finais do século XX, estão na escola todos, mas esses todos são, social e culturalmente, cada vez mais diferentes”.

É à luz desta consideração que se destaca os públicos diversificados e heterogêneos que aos sistemas educativos cabe educar, posicionando este conjunto de diferenças como uma das situações mais visíveis nas potenciais tensões que marcam os sistemas educativos da sociedade contemporânea (Roldão, 1999a, 2000). Efetivamente, a estrutura e o funcionamento destes tem de ser pensada de acordo com as particularidades que caracterizam o contexto atual, em que “as mudanças sociais caracterizam-se, atualmente, em contextos cada vez mais multiculturais, urbanos e complexos, que incorporam uma constante circulação de sujeitos, de informação e de interesses económicos e políticos” (Díaz-Aguado, 2000, Roldão, 1999a, p.16). Destaca-se, assim, uma sociedade de informação e de conhecimento, estruturada “em torno das novas dimensões de comunicação omnipresente e acessibilidade à informação abundante e diversa que revolucionam totalmente (...) os modos de acesso, construção e circulação do saber” (Roldão, 2000, p.125). Contrasta-se a passagem de uma perspectiva em que a informação e os conhecimentos se encontravam essencialmente ligados ao contexto escolar, que privilegiava a transmissão de saberes, para uma perspectiva de conhecimentos disponíveis muito mais vasta (Cardoso, 2013, Roldão, 1999a). Estes são agora acessíveis por uma grande diversidade de vias, possibilitando o acesso ao saber em qualquer lugar, e encontram-se em constante mutação e atualização (Cardoso, 2013, Roldão, 1999a).

Por conseguinte, perante os dinamismos culturais, económicos, sociais e políticos que se desenvolvem na atualidade, impõe-se a necessidade de pensar o papel da escola, de modo a que proporcione aos cidadãos processos de educar melhor, mais adequadamente e que respeitem as suas diferenças (Cardoso, 2013, Roldão, 1999a). Este apresenta-se como um dos desafios da educação atual e futura, a que a escola terá de responder, uma vez que a sociedade e a cultura evidenciam um papel regulador na mesma (Canavarro, 1999, Roldão, 1999a).

Nesta linha de pensamento, a escola, atualmente marcada pela sua heterogeneidade, sobretudo na dimensão humana, quer ao nível do corpo docente, como discente e contextual, ao nível das comunidades onde a instituição se encontra inserida, deve ser perspectivada em dimensões mais amplas do que a dimensão dos saberes (Formosinho, 2009, Roldão, 1999a). Considerando que a diversidade implica necessidades, motivações e interesses,

bem como projetos de vida diferenciados, a escola deve refletir a integração em processos globais de formação, que proporcionem o desenvolvimento pleno de cada criança e a sua inserção social e pessoal (Formosinho, 2009, Roldão, 1999a).

Assume-se, neste sentido, a importância das instituições de ensino na procura de processos de adaptação ao contexto atual (Comissão Europeia, 2014, Zabalza, 2000), sendo que, considerando uma sociedade marcada pela globalização, onde as tecnologias e a evolução tecnológica se distinguem, é necessário realçar e valorizar o capital humano no qual a educação tem um papel fundamental (Cedefop, 2001). Deste modo, os processos de ensino e aprendizagem têm de ser encarados numa perspetiva de inclusão que integrem “a dimensão pessoal e humana da interação, as diferenças e as desigualdades associadas à dignidade humana, as grandes questões das sociedades contemporâneas e a universalidade de alguns princípios reconciliadores das pessoas, das culturas e das civilizações” (Sá-Chaves, 2015, p.146). Por conseguinte, é importante pensar a visão da criança, bem como do seu desenvolvimento, à luz destas dimensões contemporâneas, sendo assim adotado o termo criança de uma forma abrangente, que engloba a mesma desde a idade de EPE até ao final do 1.º CEB. Atentando-se na perspetiva de Vygotsky (2001, p.289),

a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e consequentemente o seu comportamento forma[-se] não só sobre a influencia excepcional da interferência sistemática no meio mas ainda em função de certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio.

Com efeito, a criança desenvolve-se tendo em conta estádios de desenvolvimento que permitem compreender, de uma forma geral, as características que marcam as crianças em determinadas faixas etárias, contudo cada criança é um ser único com capacidades e comportamentos próprios (Ferreira & Santos, 2000, Vayer & Trudelle, 1999). Sendo um sujeito em crescimento com desejos, interesses e potencialidades, esta integra experiências de vida particulares, assim como competências e conhecimentos próprios que a revestem com um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000).

Tendo em consideração este processo, importa compreender o que se entende por aprendizagem e a sua natureza, bem como a sua relação com o desenvolvimento humano. A aprendizagem assume-se como uma construção pessoal pela e na criança (Alonso & Roldão, 2005, Carvalho & Diogo, 1999), sendo, portanto, ponderada como um evento cognitivo e interno ao sujeito, que não é passível de uma observação direta (Pessanha et al., 2012, Tavares & Alarcão, 2005). Esta alarga a capacidade de realização do sujeito e é através das modificações nas capacidades de realização que se torna possível a inferência ao nível da aprendizagem (Pessanha et al., 2012, Simões, 2007). A aprendizagem é considerada um processo de mudança e transformação, só visível externamente por via de ações que a criança não conseguia realizar antes de aprender, mas que, de forma consistente e estável, consegue alcançar após o processo de aprendizagem (Tavares & Alarcão, 2005), podendo, “então, ser definida como a modificação através da experiência” (Pessanha et al., 2012, p.141).

Nesta linha de pensamento, considerando a aprendizagem “como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, (...), mais igual a si mesmo” e o desenvolvimento “como um refinamento progressivo da estrutura do sujeito através de transformações que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa” (Tavares & Alarcão, 2005, p.87), salienta-se a existência de uma correlação entre ambos. Com efeito, a aprendizagem apresenta uma interligação dinâmica com o desenvolvimento do sujeito, pois assume uma influência recíproca com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e social da criança (Fosnot, 1999, Tavares & Alarcão, 2005). Segundo Tavares e Alarcão (2005, p.87), esta articulação ocorre em espiral, uma vez que o desenvolvimento, ao proporcionar o processo de aprendizagem, é também por este estimulado, gerando uma maior amplitude na capacidade de realização da criança, que “aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais”.

Deste modo, no contexto de ação educativa, a aprendizagem encontra-se na base do desenvolvimento das capacidades da criança, estabelecendo, através das suas estruturas cognitivas, sensório-motoras, linguísticas e afetivas, uma relação pessoal com o mundo que a rodeia (Tavares & Alarcão, 2005). Por outras palavras, a aprendizagem é encarada como um meio de promover o desenvolvimento humano numa compreensão mais aprofundada do meio em que o sujeito interage (Gardner, 2001), pois, como salienta Piaget (1980, p.154),

“educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”. Contudo, ressalva-se a existência de fatores que podem influenciar a aprendizagem das crianças, dos quais se destaca elementos intrapessoais, interpessoais e socio ambientais (Pessanha et al., 2012). Integrantes nestes elementos concorrem a personalidade da criança, a sua autoestima, os estilos cognitivos e a motivação, bem como as interações da criança com os pares e desta com o profissional de educação, o modo de ensino deste e as características do espaço da sala (idem).

Como tal, na prática educativa, o processo de aprendizagem deve ser equacionado de uma forma significativa para a criança (Carvalho & Diogo, 1999), pois, perspetivando Ausubel (2003, p.81), “a aprendizagem significativa é tão importante no processo de educação por ser o mecanismo humano por excelência para a aquisição (...) da vasta quantidade de ideias e de informações”. Sendo a experiência pessoal e os conhecimentos prévios das crianças essenciais para a construção de aprendizagens, este processo deve ocorrer com respeito pelas suas capacidades, pois cada grupo apresenta características próprias, assumindo-se com uma identidade particular que se estrutura com a participação de todos (Bruner, 1999, Ferreira & Santos, 2000).

A consciência da diversidade e pluralismo implica assim uma preocupação para a estruturação de uma pedagogia diferenciada, que considere o sentido do processo de aprendizagem e respeite as diferenças de cada grupo, valorizando as capacidades de cada criança que o constitui (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). Portanto, considerando situações que partem das experiências da criança e da sua partilha (Tavares & Alarcão, 2005), uma pedagogia “diferenciada sustenta-se na adaptação, de uma forma individualizada, dos itinerários e dos processos de aprendizagem, bem como numa tomada de decisão adequada de metodologias de ensino” de acordo com o desenvolvimento das crianças pertencentes ao grupo (Cadima et al., 1997, p.14).

Perspetiva-se, assim, o desenvolvimento de forma global e equilibrada, que enquadre as especificidades de cada criança, uma vez que estas “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modo diferente” (ME/DEB, 1997, Gardner, 2001, pp.13-14). Neste ponto, evidencia-se que, segundo Gardner (2002), cada sujeito denota potencial para um conjunto de inteligências distintas, que lhe permitem conhecer o mundo de forma diferente. Todos os indivíduos possuem as diferentes capacidades de inteligência, que variam de acordo com as

experiências vivenciadas, podendo conhecer o mundo através da inteligência linguística, lógico-matemática, bem como da inteligência do pensamento musical, da representação espacial e da representação corporal, e ainda da inteligência interpessoal e intrapessoal (Gardner, 2001).

Estas inteligências apresentam processos que são contínuos e não podem ser encaradas de forma estrita e descontínua, o que implica que sejam combinadas na realização das diferentes tarefas e problemas que os sujeitos enfrentam diariamente, existindo assim uma cooperação entre as diferentes inteligências em qualquer atividade complexa (Gardner, 2001, 2002). É importante que sejam proporcionadas situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das múltiplas capacidades das crianças, através de uma visão de um todo complexo, permitindo a exploração aprofundada de diversos modos do mundo que as rodeia (Gardner, 2001). Com efeito, a diferenciação pedagógica, que encara a diversidade como um fator de riqueza, deve assim surgir para assumir o desenvolvimento holístico da criança, numa adequação da prática educativa às particularidades individuais e coletivas, compreendendo que todas as crianças apresentam desenvolvimentos diferentes nas situações que enfrentam (Oliveira-Formosinho, 2007, Santos, 2009).

Neste sentido, a educação diferenciada é um processo dinâmico e sistemático, em que cada momento ou situação pode revelar um novo modo de adequação, sendo que a formanda destaca a necessidade do profissional de educação auxiliar as crianças em assumirem maior responsabilidade e centralidade no seu próprio desenvolvimento, permitindo-lhes consciencializarem-se em relação a si próprios e à sua forma de construir conhecimento e mediar para que cada um e todos possam dar o seu melhor e crescer num ambiente enriquecido (Flores, Ramos & Escola, 2015, Tomlinson, 2008). Este deve assim observar para procurar diversificar as metodologias utilizadas, de modo a propor desafios adequados às crianças. Neste sentido, é importante ter em conta que o que é um desafio para uma criança pode vir a ser uma tarefa frustrante para outra, por isso é essencial que as crianças participem ativamente na tomada de decisões e avaliação, construindo assim os seus próprios conhecimentos (Tomlinson, 2008).

Deste modo, estas considerações em relação ao processo de aprendizagem salientam-se no processo de ensino, pois, concretizando-se na interação das crianças com o profissional de educação, este processo tem por base a formação

de indivíduos críticos e criativos, que se implicam de forma ativa na sociedade (Ferreira & Santos, 2000, Sancristán, 1999). Neste sentido, é equacionada a importância de “encorajar as crianças a fazerem descobertas sozinhas (...) dar-lhes oportunidade de desenvolver (...) uma confiança adequada na sua capacidade de operarem autonomamente” (Bruner, 1999, p.123), para que, como refere a UNICEF (2004, p.21), seja privilegiada uma educação promotora do “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades”, preparando-a para a vida adulta dentro de uma sociedade livre, estimulando o respeito por si mesmo e pelo outro.

Por esta razão, na dimensão de ensino e aprendizagem, é essencial que o profissional de educação desenvolva e estruture ambientes de qualidade para todas as crianças, atentando as mesmas na sua globalidade (Alonso & Roldão, 2005, Tavares & Alarcão, 2005). Assim, no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta as competências científicas didáticas e atitudinais, o profissional de educação alia o conhecimento pedagógico contextualizado na prática educativa à valorização das crianças e aos seus processos de aprendizagem (Simões & Ralha-Simões, 1999). É em função dos processos e da situação de desenvolvimento da criança que o profissional de educação estrutura a ação que desenvolve, sendo que o modo como este perspetiva o processo de ensino influencia a construção ao nível pessoal e social da criança que aprende, como tal, deve ser pensado numa lógica de articulação entre conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem (Gambôa, 2011).

As opções metodológicas do profissional de educação são sustentadas no processo constante de observação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas, apresentando-se numa postura de abertura à inovação e à adaptação no quotidiano educativo (Ferreira & Santos, 2000). Neste sentido, destaca-se o contributo da metodologia de investigação-ação, que será aprofundada no capítulo II, como base da tomada de decisão fundamentada por parte do profissional. Para esta decisão contribui, assim, as particularidades de cada grupo nos contextos educativos e a forma como o profissional equaciona e pensa a educação, tendo em conta ainda as exigências que marcam a sociedade atual (idem). Por conseguinte, pretende-se que as metodologias não sejam mobilizadas de forma vaga e que os conteúdos não se assumam sem significado ou sentido para a criança (Gambôa, 2011). As metodologias ou processos de

ensino devem ser pensadas de modo a estimular situações pedagógicas adequadas e consistentes (Ferreira & Santos, 2000), pois, como refere Gambôa (2011, pp.49-50), estas definem o estatuto do aluno perante o conhecimento e o modo como este será construído, pretendendo-se que seja “em permanente construção, antidogmático, que valoriza o que recebe, mas desafia permanentemente as suas margens”.

As metodologias que sustentaram a prática desenvolvida pela formada, apresentadas de seguida, consideraram o desenvolvimento de competências baseadas em pedagogias ativas, com as quais se pretende o respeito pela criança, e pela sua forma individualizada de construir conhecimento.

Em primeiro lugar, salienta-se a abordagem construtivista em que a criança é encarada como um elemento ativo que constrói o seu próprio conhecimento, através da sua ação, tendo por base a contextualização sustentada na resolução de problemas (Cedefop, 2001). Através de experiências concretas e contextualmente significativas, procura-se que a criança elabore as suas próprias perguntas, identificando padrões, para que estruture os seus próprios conceitos, estratégias e modelos (Fosnot, 1999). Ou seja, esta abordagem, segundo Fosnot (1999) perspetiva a aprendizagem como um processo que emerge quando provocando conflito entre os modelos, já existentes, que o sujeito concebe do mundo e novas informações discrepantes, o que possibilita a construção de novos modelos e representações da realidade. Neste sentido, o entendimento do mundo ajuda a “interpretar as informações que [as crianças] recebem, ao mesmo tempo em que a nova informação também pode modificar o entendimento, num processo ativo que se estende por toda a vida” (Spodek & Saracho, 1998, p.73).

O construtivismo implica uma redefinição das funções do profissional de educação, que, de uma forma interativa, assume-se como mediador entre as crianças e o ambiente, estimulando-as a pensar e a explorar (Brooks & Brooks, 1997, Cedefop, 2001). O profissional reveste-se com o potencial para a estruturação dos processos, criando oportunidades para a construção de conhecimento com viabilidade na relação que a criança estabelece com o mundo (Canavarro, 1999, Cedefop, 2001, Fosnot, 1999). Neste sentido, este auxilia a criança a construir as “suas próprias pontes dos entendimentos presentes para entendimentos novos e mais complexos” (Brooks & Brooks, 1997, p.94), originando oportunidades para conduzir a novos conhecimentos. Compreender

o ponto de vista da criança é assim essencial para proporcionar experiências significativas, que se assumam como desafios contextualizados ao seu desenvolvimento, onde, com a conexão de ideias e representações, é proporcionada a capacidade de iniciativa e autonomia, pois, ao assumirem a responsabilidade na construção de conhecimento, mais do que desenvolverem competências para a resolução de problemas, refletem e geram elas próprias novos problemas para procurar responder (idem).

Associada à perspectiva construtivista, salienta-se a abordagem socio construtivista, que tal como a primeira, enfatiza que os conhecimentos são encarados como uma construção do próprio sujeito através das experiências do meio que o rodeia, tendo em conta o que já vivenciou e as interações que estabelece com os outros (Jonnaert, 2012). Por outras palavras, relacionando-se com a abordagem suprarreferida, esta perspectiva denota que a criança constrói os seus conhecimentos “por meio de uma atividade reflexiva sobre o que já sabe, adaptando os seus próprios conhecimentos às exigências da situação com que está confrontado e às características que ele próprio descodifica no objeto a aprender” (idem, p.108). Deste modo, destaca-se a dimensão social, uma vez que as interações sociais estabelecidas revestem-se como uma das componentes fundamentais na construção de conhecimentos, sendo provocado, através das interações, conflitos interindividuais bem como intraindividuais, situados num determinado contexto social (idem). A perspectiva socio construtivista envolve, assim, uma compreensão das situações educativas “como processos em movimento e em transformação, localizando-os dentro de um sistema amplo, (...) [tendo] em conta a realidade social e histórica em que estão inseridos (Boiko & Zamberlan, 2001, p.52).

Por outro lado, salienta-se a inspiração da metodologia de trabalho de projeto, que assume a criança como investigadora ativa através da resolução de problemas, tornando-se a construtora do seu próprio conhecimento (Barbosa & Horn, 2008, Vasconcelos, 2011). Com efeito, esta metodologia encara “a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros” (Barbosa & Horn, 2008, p.10). Esta metodologia é encarada como um processo flexível, quer pela perspectiva de constantes reformulações, mudanças e alterações, quer pelo plano temporal alterável, relativamente extenso, que pode implicar um número de recursos e de

intervenientes variáveis (Many & Guimarães, 2006). Ou seja, apresenta um processo complexo, através da construção de um percurso que envolve uma multiplicidade de recursos e interações entre pessoas, espaços e instrumentos, desde a ideia inicial até ao resultado final (Many & Guimarães, 2006). O trabalho de projeto reveste-se com flexibilidade para responder, quer a interesses do grupo de crianças, quer a competências que estas necessitam de desenvolver para responder aos desafios da sociedade atual, proporcionando o desenvolvimento de processos de ação no mundo envolvente (Ferreira & Santos, 2000, Gambôa, 2011). Este tipo de pedagogia por projeto permite uma construção partilhada de saberes, assumindo como princípios “significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação” (Vasconcelos, 2011, p.10).

Refere-se ainda a abordagem do Movimento da Escola Moderna (MEM), que encara a escola como um espaço privilegiado para a cooperação e solidariedade que marcam a vida democrática (Niza, 2012). Esta abordagem privilegia os processos construídos em comunidade cultural, sendo “através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta” (idem, p.145). Salienta-se as aprendizagens, a partir do conhecimento natural das crianças e a sua integração por meio de um sistema interativo de cooperação e de trabalhos de projeto, que possibilitam uma construção mais profunda de saberes culturais e científicos (Marques, 1998, Niza, 2012). As abordagens referidas perspetivam, no ponto de vista da formanda, o respeito pela individualidade das crianças e pelo seu processo de aprendizagem ao nível da EPE e do 1.º CEB, contudo estas duas valências comportam desafios específicos a que o profissional deve procurar dar resposta de forma sustentada.

2. OS DESAFIOS DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE assume como base o desenvolvimento global e equilibrado da criança, tendo em consideração a sua integração plena como membro da sociedade, de

forma autónoma, solidária e livre (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Sendo, como já referido, a primeira etapa no processo de educação contínua ao longo da vida, esta promove aprendizagens diversificadas e significativas para o desenvolvimento da criança que favorecem a importância da igualdade de oportunidades (idem). A estimulação do pensamento crítico e da curiosidade na criança, bem como a utilização de diversas linguagens, com condições de segurança e bem-estar, são também passíveis de referência ao nível dos objetivos da EPE fixados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (idem).

Estes princípios encontram-se enquadrados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um marco importante para as práticas educativas, na qual se apresenta uma conceção alargada que prevê a constante interrelação entre aprendizagem e desenvolvimento, assumindo a criança como sujeito ativo da sua própria aprendizagem (Cardona, 2006, Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho). Este referencial comum que orienta o trabalho educativo fundamenta uma articulação dos saberes de forma integrada, partindo dos conhecimentos prévios para a construção de novas aprendizagens fundamentadas, numa perspetiva de cooperação em que cada um enriquece com as experiências do grupo (ME/DEB, 1997, Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho).

Neste sentido, o currículo na EPE “é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril). Assumindo-se como suporte do desenvolvimento curricular e da sua intencionalidade, a organização do ambiente educativo engloba a organização do espaço, do tempo e do grupo e a relação com os pais e outros parceiros educativos (idem). Assim, o papel que o educador desempenha ao nível do desenvolvimento curricular procura perspetivar condições de sucesso para as aprendizagens de todas as crianças, considerando a continuidade e a intencionalidade educativa (ME/DEB, 1997, Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho). Como tal, através de uma pedagogia estruturada e organizada que tem como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças e o que estas podem alcançar, o educador integra o ciclo reflexivo de observação, planificação, ação e avaliação, como forma de adaptar a prática às necessidades evidenciadas pelas crianças (idem).

No contexto do desenvolvimento curricular orientado nas OCEPE, importa particularizar as áreas de conteúdo, que estabelecem as referências gerais na estruturação de situações de aprendizagem globais e diversificadas, em área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo (ME/DEB, 1997). A primeira assume-se como transversal às restantes áreas de conteúdo, apoiando-se no desenvolvimento de atitudes e valores da criança em relação a si própria, com os outros e com o mundo que a rodeia (idem). A área de Expressão e Comunicação engloba três domínios diferentes, o domínio das Expressões – Expressão Musical, Expressão Plástica, Expressão Motora, Expressão Dramática; o domínio da Linguagem e Abordagem da Escrita e o domínio da Matemática, recaindo na multiplicidade de modos de expressão e de representação do mundo (idem). Adicionalmente, a área de Conhecimento do Mundo integra o conhecimento e a relação que a criança estabelece com o mundo, prevendo situações de exploração e de descoberta com base na sua curiosidade (idem). Refere-se ainda que as áreas de conteúdo estabelecem “âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer”, que devem ser encarados de forma articulada (idem, p.47).

As OCEPE envolvem, deste modo, princípios gerais a privilegiar na estruturação do processo educativo, que orienta, o educador na tomada de decisões para a organização da componente educativa (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro), sendo “mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME/DEB, 1997, p.13). Salienta-se, assim, a importância da consideração de modelos pedagógicos e curriculares na EPE, uma vez que estes articulam métodos, objetivos, organização dos tempos e espaços, sustentados num sistema educacional que interliga teoria e prática (Formosinho, 2012). Por conseguinte, destacam-se de seguida, em linhas gerais, os modelos que apoiaram a prática pedagógica da formanda, em articulação com as metodologias suprarreferidas, uma vez que não foi usado somente um modelo de forma pura, mas a articulação de processos de modelos distintos, que mais se adequavam às características do contexto de prática pedagógica.

Denota-se o Modelo High-Scope em que a criança é vista como construtora do seu próprio conhecimento através das explorações e interações com

situações e acontecimentos (HighScope Portugal, 2015). Tendo como base o processo de planear, fazer e rever, o currículo deste modelo apresenta princípios básicos que orientam o profissional na sua ação, dos quais se destaca a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

A aprendizagem pela ação é um aspeto central no currículo do modelo High-Scope, que possibilita a aprendizagem ativa das crianças através de “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (idem, p.5), e que lhe permitem refletir para construir conhecimento sobre o mundo. A interação adulto-criança possibilita a criação de situações que desafiam as conceções das crianças, incitando conflitos cognitivos, renovando a sua participação ativa e individual na construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2012a). As interações positivas são partilhadas com a criança de forma verdadeira e autêntica, apoiando as suas brincadeiras, os seus talentos e interesses, por meio do encorajamento e auxílio na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Por outro lado, o contexto de aprendizagem apresenta a sua importância, tanto ao nível da organização do espaço, como dos materiais que o compõem, encontrando-se organizado em áreas de interesse com materiais que devem ser diversificados e de fácil acesso para que as crianças os possam seleccionar e arrumar de forma autónoma (idem). A organização do espaço proporciona à criança escolhas e tomadas de decisões que permitem aprendizagens diferenciadas, sendo flexível ao longo do ano letivo de acordo com interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011, Oliveira-Formosinho, 2012a). No que diz respeito à rotina diária, esta confere à criança um sentimento de antecipação e controlo durante o dia, que possibilita diferentes tipos de interação em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente (idem). A rotina permite uma apropriação gradual das crianças, em que “a segurança e a interdependência pessoais de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2012a, p.88). Por último, a avaliação sustenta-se em trabalho de equipa através de registos que envolvem a observação, a interação e o planeamento do trabalho desenvolvido com as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Por outro lado, salienta-se o modelo pedagógico de Reggio Emilia que se desenvolve tendo por base uma imagem da criança como ativa e competente, que constrói e explora teorias acerca do mundo e de si própria (Lino, 2012). Segundo Lino (2012, p.119), este modelo apresenta características que o particularizam, tais como, a valorização das múltiplas linguagens da criança e a sua expressão, os trabalhos de projeto como processos de enriquecimento para a aprendizagem e para a investigação de crianças e adultos, bem como um “cuidado especial na organização do ambiente físico, considerado o 3.º educador, na medida que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais”.

Deste modo, a organização do espaço desenvolve-se através do trabalho colaborativo de crianças, pais e professores, de forma a proporcionar a aprendizagem cooperativa e as interações entre os intervenientes do processo educativo (idem). É conferida importância à diversidade de materiais, que se encontram ao alcance das crianças e são selecionados de acordo com as necessidades e interesses, e ainda às paredes das salas que são o espaço privilegiado para documentar as experiências e os projetos das crianças (idem). A organização do tempo estimula diferentes tipos de interação, equilibradas entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo, possibilitando às crianças a realização de escolhas e a partilha com os adultos da gestão das responsabilidades das tarefas do quotidiano (Maia, 2008, Lino, 2012).

No modelo de Reggio Emilia são privilegiadas as interações de respeito mútuo entre crianças, professores e pais, sustentando-se assim no trabalho em cooperação para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de cada criança e do grupo (Lino, 2012). A aprendizagem é encarada como um trabalho de grupo, onde a importância da comunicação é aliada à importância da escuta, desenvolvendo grande sentido de respeito pelo outro e pela diferença, que sustenta os processos de colaboração, partilha e negociação (idem). Importa ainda destacar a educação da sensibilidade estética como uma dimensão transversal deste modelo quer ao nível do espaço como ao nível dos momentos de documentação dos processos de aprendizagem das crianças que desenvolvem diversas formas de expressão, ou seja, as cem linguagens (idem).

Tendo por base as conceções que se acabam de abordar, destaca-se que o educador de infância assume um papel ativo na estruturação e no desenvolvimento do currículo, de modo a proporcionar aprendizagens

integradas, adequadas ao potencial e às necessidades das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Spodek & Saracho, 1998). Neste sentido, denota-se a importância da avaliação na postura do educador, sendo esta uma etapa “integrante e regulador da prática educativa, (...) [permitindo] uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril, p.1). Tendo por base a avaliação formativa, perspectiva-se o desenvolvimento de estratégias de intervenção adaptadas ao grupo de crianças, através da reflexão em relação ao ambiente educativo, aos processos educativos e ação dos intervenientes (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Assim, o educador é considerado “como [um] profissional que, para cada situação, pessoa e/ou circunstância, seja capaz de conceitualizar, avaliar e desenvolver as respostas mais ajustadas, plausíveis e eticamente sustentadas que os problemas (...) lhe coloquem.” (Sá-Chaves, 2015, pp.145-146). Compreende, deste modo, uma postura crítica e de autonomia profissional, que atribui sentido às experiências das crianças, dando ênfase à participação ativa das mesmas (Katz & Chard, 1997, Sousa, 2000).

3. OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB, organizado em quatro anos, assume-se como o primeiro ciclo da educação escolar, que integra três ciclos progressivos, tendo por base a formação comum a todos os cidadãos ao nível geral, promotora do desenvolvimento “dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º). A educação escolar prevê o desenvolvimento da maturidade socio afetiva e cívica do aluno, através de relações positivas e de cooperação, proporcionando uma articulação entre saber e saber fazer, perspectivando o desenvolvimento da autonomia do aluno como um cidadão responsável e interveniente na vida comunitária

(idem). Tendo em consideração o desenvolvimento etário, para além dos objetivos gerais, o 1.º CEB integra objetivos específicos que incorporam “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 8.º).

O professor apresenta uma postura de estruturação de ambientes de ensino e aprendizagem de qualidade e de oportunidades para todos os alunos, integrando conhecimentos que lhe possibilitam a gestão informada e participada do currículo (Alonso & Roldão, 2005). Deste modo, no que diz respeito às componentes do currículo no 1.º CEB, este apresenta áreas curriculares que se configuram de frequência obrigatória, nas quais se destacam Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, assim como Apoio ao Estudo e Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro). A carga horária contemplada para cada componente varia entre si, na qual Português e Matemática assumem o mínimo de sete horas e Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras com três horas semanais no mínimo (idem). Por sua vez, Apoio ao Estudo prevê o desenvolvimento de estratégias de estudo e reforço das disciplinas suprarreferidas, com o mínimo de uma hora e meia por semana, enquanto a Oferta Complementar perspetiva, transversalmente, através de uma hora semanal, o desenvolvimento de atividades direcionadas para as áreas de cidadania, artísticas ou científicas e o desenvolvimento de trabalho apoiado na exploração das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) (idem).

No âmbito das Metas Curriculares, que “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou (...) realçam o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro), estas foram estruturadas tendo em conta uma perspetiva mais objetiva, em que para cada área curricular é proposto conteúdos essenciais a serem mobilizados no processo de ensino, aos quais prevalece uma sequência progressiva e hierárquica ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, bem como capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos e padrões de desempenho das mesmas (idem). Assim, denotam-se atualmente, em articulação com os respetivos programas, Metas para o Ensino Básico de Português, organizadas por domínios de referência, objetivos e

descritores de desempenho, e de Matemática, estruturadas para cada ano de escolaridade, por domínios e subdomínios, que englobam objetivos gerais e respetivos descritores (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

O ensino de cada componente curricular tem por base os conteúdos dos documentos oficiais, tendo sido os Programas de Português e de Matemática alterados no âmbito da implementação das Metas Curriculares, agregando-se às mesmas e constituindo um documento articulado e coerente (Despacho n.º 5165-A/2013 de 16 de abril, Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril). Coexistem ainda dois documentos de Organização Curricular e Programas para Estudo do Meio e para Expressões Artísticas e Físico-Motoras, integrando este último a Expressão e Educação Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica. Estes documentos encontram-se estruturados “em blocos de conteúdos antecidos de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico”, sendo que a ordem pela qual são abordados os blocos tem um carácter flexível (Ministério da Educação, 2001a, p.102).

Com carácter de frequência facultativa, configuram-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa, destinando-se a esta última uma hora semanal, contudo as AEC denotam uma carga horária que difere de acordo com os anos de escolaridade no 1.º CEB (idem). Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi contemplado ainda o ensino da língua inglesa no currículo, configurando-se como uma disciplina de carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade com duas horas semanais. Perfaz-se, assim, um total semanal de entre 22 horas e meia semanais a 25 horas para o 1.º e 2.º ano, enquanto para o 3.º e 4.º ano o tempo semanal a cumprir se situa entre as 24 horas e meia e as 27 horas (idem).

Neste sentido, a gestão que o professor faz do currículo tem um papel essencial, tendo na sua base os documentos orientadores suprarreferidos, de modo a englobar o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se assumem como importante para serem desenvolvidos, destacando-se como “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999a, p.15).). A gestão feita pelo professor envolve, assim, assumir decisões que orientam as finalidades que se pretende alcançar, numa atitude de reflexão e intencionalidade ponderada

(Dinis & Roldão, 2004). É importante equacionar as determinações formais oficiais de caráter nacional através de uma ótica de flexibilidade, refletindo sobre a sua gestão para que responda aos alunos e aos contextos na prática educativa (Roldão, 1999b, Zabalza, 2000). A gestão flexível do currículo “implica a ideia de ajustamento contínuo, o princípio da procura constante de adequação” (Diogo & Vilar, 2000, p.20), sendo que a capacidade de adaptar o currículo e o modo como este se desenvolve será o suporte para a criação de soluções diferenciadas para os alunos, capazes de promover o sucesso educativo de todos. As características e diferenças do aluno encontram-se na base das adequações e diferenciações a realizar ao nível do currículo e no seu contexto de implementação, contribuindo para estas adequações a importância da avaliação (idem). Esta estabelece-se como um processo regulador que possibilita a orientação do percurso dos alunos, para o qual se destaca a modalidade de avaliação formativa como contínua, que mobiliza uma “variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, (...), com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 24.º).

O professor deve perspetivadas estratégias diversificadas para responder às características de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, experiências e capacidades (idem), como tal, é necessário perspetivarem-se situações que contribuam para o seu desenvolvimento global, que são a base da formação ao longo de toda a vida, destacando-se, assim, a visão de Delors (2005) para a relevância de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assente nos instrumentos para compreender o mundo à sua volta, aprender a conhecer possibilita ao aluno motivar a sua curiosidade intelectual, privilegiando o processo de aprender a aprender que enriquece o aluno continuamente (idem). Articulando-se com este, surge a importância de aprender a fazer, de modo a que o aluno possa agir sobre o mundo em constante mudança com competências amplas de intervenção, assim como a importância de aprender a viver juntos através da cooperação e participação com os outros, o que implica um conhecimento de si próprio para estimar e respeitar o outro, em que se denota, para esta construção, a valorização da articulação com o contexto familiar (idem). Refere-se, ainda, a dimensão de aprender a ser que integra e é transversal às restantes dimensões,

uma vez que implica o desenvolvimento holístico do aluno, considerando os seus interesses e talentos, para decidir de forma autónoma e livre nas diferentes circunstâncias da sua vida (idem).

Neste sentido, é importante que o professor desenvolva competências que sustentem a tomada de decisões de forma adequada, identificando, investigando e refletindo sobre os problemas, considerando a escola atual dinâmica multicultural e plural, numa postura de abertura à diversidade e à inovação (Alonso & Roldão, 2005). Esta inovação deve ser perspectivada na emergência das novas tecnologias como ponte para ambientes de aprendizagem mais abertos, pois formar para as novas tecnologias implicar formar o espírito crítico, as capacidades de observação e pesquisa, os raciocínios dedutivos e indutivos, a leitura e análise de diversos tipos de informação e o desenvolvimento de estratégias de comunicação e partilha (Comissão Europeia, 2014, Perrenoud, 2008). Um ambiente de aprendizagem aberto às novas tecnologias promove assim a adaptação e exploração do potencial destas e de conteúdos digitais, preparando o aluno para a apropriação do mundo digital de modo crítico e criativo (Comissão Europeia, 2014).

Assim, o professor assume-se como “um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso & Roldão, 2005, p.49), possibilitando o desenvolvimento do aluno na descoberta de si próprio, nas relações com os outros e no conhecimento que constrói do mundo que o rodeia (Delors, 2005).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Cada contexto educativo apresenta características particulares, quer ao nível dos grupos, como ao nível da sala de atividade ou da sala de aula, quer do contexto da escola e da comunidade envolvente, como tal a prática pedagógica implica mobilizar conhecimentos e competências de forma sustentada, de acordo com cada contexto de estágio (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Neste sentido, a prática pedagógica desenvolvida pela formanda ocorreu em dois estabelecimentos distintos que integram agrupamentos de escolas (AE) com ambientes educativos específicos que importa caracterizar, sendo que o ambiente educativo é influenciado por contextos imediatos e outros mais vastos que interagem no desenvolvimento do sujeito (Bronfenbrenner, 1979).

Efetivamente importa destacar o contributo de Bronfenbrenner (1979) no que diz respeito à relação sujeito e meio, onde o sujeito em desenvolvimento é considerado o elemento central, influenciado pelas relações e propriedades em transformação do meio envolvente. Assim, as interações mais diretas com o sujeito são consideradas ao nível do microsistema, um nível mais imediato de vivências, que dialoga com outros contextos mais distantes, como o mesosistema, o exosistema e o macrosistema (Bronfenbrenner, 1979, Portugal, 1992). Neste sentido, tendo em consideração os níveis mais imediatos em que a criança se move e reestrutura ativamente, é essencial considerar como um pilar a articulação do contexto escolar com o contexto familiar, pois esta participação “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...), enriquece os próprios pais e mães (...), e enriquece a própria ação educativa que as famílias depois desenvolvem em suas casas” (Zabalza, 1998, p.55).

Deste modo, partindo do pressuposto que o desenvolvimento humano é influenciado pelas mudanças que ocorrem no meio envolvente e nas relações que existem entre os contextos (Bronfenbrenner, 1979), a caracterização dos contextos de estágio terá como ponto de partida o meio envolvente ao estabelecimento, nomeadamente ao nível do ambiente próximo e do AE que

integra, passando depois à caracterização da própria instituição. Nesta linha de pensamento, é importante que a caracterização dos contextos de estágio, que a seguir se apresenta, considere, ainda, as dinâmicas inerentes às características de cada grupo, assim como do espaço da sala de atividades e sala de aula e também do tempo, para que seja possível perspetivar as particularidades dos mesmos, incidindo posteriormente na metodologia de investigação mobilizada pela formanda na intervenção nos dois contextos.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A observação do contexto representa a primeira etapa para o conhecimento e análise do mesmo, para que depois seja possível realizar uma prática em articulação com todo o contexto envolvente. O contexto em que foi desenvolvida a prática profissional de EPE diz respeito a uma Escola Básica e Jardim de Infância, que se localizava na área metropolitana da cidade do Porto, sendo parte integrante de um AE que incorporava vários estabelecimentos de ensino e de educação. Uma vez que o ambiente influencia o processo de desenvolvimento, é necessário ter em consideração que o mesmo não se delimita no contexto imediato, por isso torna-se importante contextualizar a área em que se insere a instituição (Portugal, 1992).

Neste sentido, o contexto em que se localizava a instituição apresentava uma parte considerável da população a viver com trabalhos precários e rendimentos baixos, numa situação de instabilidade, o que revelava uma área com forte concentração de pessoas carenciadas (AE, 2013a). Segundo o AE (2013a, pp.10-11), o ambiente apresentava-se como uma zona debilitada, ao nível social e económico, onde se verificavam “elevados índices de exclusão, quer do sistema educativo, quer do mercado de trabalho – fatores estruturantes no desenvolvimento sustentável de qualquer comunidade”, produzindo efeitos negativos como a dificuldade de adaptação social e a construção de projetos de vida sustentados. Como parte integrante deste contexto, o AE era influenciado por esta realidade, integrando uma zona, quer ao nível cultural, quer

socioeconómico, de forte concentração de população carenciada, da qual provinham a maior parte dos alunos que frequentavam os estabelecimentos do AE, incluindo ainda um número significativo de crianças e jovens que residiam fora deste contexto por se encontrarem, sobretudo, à guarda durante o dia de outros familiares residentes na área do AE (idem).

As prioridades consagradas pelo projeto educativo deste AE passavam pela prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, pelo apoio à melhoria das aprendizagens e pela monitorização e avaliação, bem como pela qualidade da relação estabelecida entre todos os intervenientes do processo educativo (idem). Neste documento, o AE (2013a, p.6) expunha como missão o cumprimento do serviço público de educação, colaborando de forma permanente com a autarquia e com outros parceiros com vista à otimização “de um modelo pedagógico centrado na melhoria da aprendizagem”, uma vez que o projeto educativo se denota como um instrumento que elenca os valores, princípios e estratégias que orientam os AE (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). As prioridades definidas encontravam-se articuladas com o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de terceira geração, no qual o AE integrava (AE, 2013a).

Neste seguimento, confluía para esta melhoria de aprendizagens o Plano Plurianual de Atividades, que, como salienta o AE (2013b, p.2), não se limitava num conjunto de tarefas e desenvolver pela comunidade escolar, mas assumia “uma ação conjunta, tendo como horizonte o cumprimento do Projeto Educativo [cujo valor] reside, não no número de atividades que promove, mas no contributo real para aprendizagens efetivamente conseguidas”. Pela mesma razão concorria o Plano de Melhoria, que procurava apresentar propostas adequadas, orientadas para a intervenção na escola e na comunidade (Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 outubro, AE, 2013c). Neste documento os resultados escolares, a prática pedagógica e a consolidação do processo de autoavaliação eram os pontos para os quais o AE procurava propor a reformulação de estratégias com vista a uma mudança sustentada, para os quais eram formulados objetivos, planos de ação e resultados a alcançar (AE, 2013c).

Como parte integrante deste AE, o estabelecimento onde a formanda desenvolveu a prática educativa era um dos que recebia mais discentes fora do contexto imediato e encontra-se geograficamente muito próximo de um outro do mesmo AE, sendo favorável a articulação entre os dois contextos (AE, 2013a,

p.16). O conhecimento do espaço escolar foi importante para uma gestão do espaço consciente com vista a uma adequação apropriada e responsável, assim, no que diz respeito ao espaço institucional, este era composto pelo edifício principal e por outros dois edifícios, sendo um deles destinado às refeições servidas na escola e outro destinado à realização de AEC. O edifício principal incorporava dois pisos, apresentando no piso inferior uma sala de atividades destinada à EPE e uma sala utilizada por uma turma de 1.º CEB, bem como três das quatro casas de banhos existentes na instituição, duas arrecadações e a biblioteca escolar, que apresentava um uso comum, no entanto só era utilizada pelas crianças e alunos em momentos planeados ou com a presença de um adulto.

Por outro lado, o piso superior apresentava as restantes salas destinadas a turmas do 1.º CEB, um total de quatro destinadas a turmas deste ciclo de ensino, e ainda uma sala e uma casa de banho destinada ao pessoal docente da instituição. O espaço exterior apresentava uma zona cimentada e outra com terra batida, incorporando somente estruturas cobertas na ligação entre o edifício principal e o edifício do refeitório. Este último ponto gerava a mudança na rotina das crianças da EPE, pois, quando o estado climatérico se encontrava chuvoso, as mesmas não se deslocavam ao espaço exterior. Como parte integrante do ambiente educativo, a sala de atividades era o espaço onde decorria uma parte significativa das atividades que as crianças desenvolveram na instituição, por conseguinte, o modo como o espaço da sala de atividades é configurado afeta as oportunidades educativas. Uma vez que a organização do espaço reflete as dinâmicas do grupo e as intenções educativas, foi importante para a formanda observar o grupo de crianças de forma a planear a organização do mesmo em processos de colaboração com a equipa educativa, composta pela formanda, pelo par pedagógico, pela educadora cooperante e duas assistentes técnicas (ME/DEB, 1997).

Neste seguimento, o grupo integrava, na totalidade, 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, 14 das quais do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Apesar de inscritas, três destas crianças não frequentaram a instituição durante o período em que foi desenvolvida a prática pedagógica da formanda, pois uma das crianças nunca frequentou a instituição, outra apresentava uma taxa muito reduzida de assiduidade, enquanto outra, por motivo de emigração da família, anulou a matrícula no decorrer do ano letivo,

sendo substituída por outra criança que se encontrava em lista de espera. Das crianças que compunham o grupo, 15 encontravam-se a frequentar a instituição pela primeira vez, sendo na sua maioria crianças com três e quatro anos. Segundo a teoria de desenvolvimento de Piaget, de uma forma geral, o grupo de crianças encontrava-se no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, que se destaca, sobretudo, pelo uso do pensamento simbólico, “a capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribuiu significado” sem que estes estejam presentes fisicamente (Papalia, Olds & Feldman, 2007, p.312). No entanto, importa ter em consideração que estas características variam de criança para criança, uma vez que estão dependentes das interações e experiências diferentes que decorrem nos contextos em que a criança se insere.

Denotava-se a emergência do jogo simbólico, no qual a criança interpreta outros papéis ou atribui uma representação diferente a objetos e ações, sendo este um dos interesses procurados pelas crianças que compõem o grupo, quer na procura pela área da casinha e na área das construções, quer nos pequenos jogos que realiza através das representações diferentes de objetos da sala de atividades (Shaffer, 2005). Este estágio fica ainda marcado pela interpretação de situações com uma lógica animística, atribuindo vida e características de vida a objetos inanimados, um aspeto que se verifica no interesse que o grupo apresenta pelo fantoche “Bolinhas” e no recurso à fantasia e ao imaginário como explicações para os fenómenos do quotidiano (idem).

Em termos gerais, as crianças revelavam interesse em atividades do domínio da Expressão Musical e Expressão Motora, nomeadamente na elaboração de circuitos e na exploração de sons com os instrumentos musicais, bem como empenho e motivação nas atividades ligadas com o domínio do Conhecimento do Mundo. As crianças apresentavam ainda muita motivação aquando a manipulação exploratória e sensorial de recursos diversificados, ficando envolvidas em ações de exploração com os mesmos. Por outro lado, assumia-se importante o desenvolvimento da autonomia de algumas crianças de faixa etária mais reduzida e, de uma forma geral, o desenvolvimento do espírito crítico. Era ainda importante incentivar à participação e exploração das diferentes áreas de interesse existentes na sala, pois muitas crianças procuravam estar de forma recorrente nas mesmas áreas, não usufruindo dos restantes.

No que diz respeito às interações, procurava-se estabelecer relações positivas e de valorização de todas as crianças sustentados em processos de escuta ativa e incidindo na importância da interação entre pares, pautada pelo respeito por cada um e pela cooperação, de modo a desenvolver a autoestima e o sentimento de pertença. Entre a equipa educativa, as interações assumiam-se num clima de abertura e confiança, encarando os processos de forma partilhada, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Verificavam-se interações do grupo e da equipa educativa com outros profissionais, neste caso da área das ciências, no âmbito do desenvolvimento do projeto *Pequenos Cientistas*, estabelecido em parceria com a Câmara Municipal do contexto.

Tendo por base esta observação das características do grupo, foi possível refletir nas potencialidades do espaço, pois a organização da sala de atividades é um fator fundamental ao nível das experiências proporcionadas ao grupo de crianças. A sala de atividades estava, aquando o início da prática profissional da formanda, organizada com diversas áreas de interesse: i) a área da casinha, ii) área das construções, iii) área da oficina da escrita, iv) área das atividades artísticas e da pintura, v) área da biblioteca, vi) área da matemática, vii) área de acolhimento, viii) área dos jogos e ix) área dos fantoches. No entanto, a organização do espaço caracterizou-se pela flexibilidade, uma vez que foi, gradualmente, refletida e modificada, em colaboração com a equipa educativa, apresentando novas áreas como a área das TIC e a área das Ciências (ME/DEB, 1997). Neste sentido, “os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.171), tendo em conta a sobre ou subutilização das áreas e a motivação para a mudança e para a novidade.

Com efeito, os recursos integrados em cada área de interesse foram pensados e enriquecidos ao longo do tempo, sendo considerados pela formanda, a um nível geral, em número suficiente, devido ao número máximo de crianças negociado para a exploração em cada área, o que permitia uma interação com os recursos e com o espaço de forma equilibrada. Os recursos assumiam-se pela sua diversidade, proporcionando uma variedade de desafios adaptados às capacidades e interesses emergentes, que podiam ser utilizados de forma autónoma pelo grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo, denotava-se a existência de algumas áreas com recursos menos apelativos, como era o caso da

área da biblioteca e da área de oficina da escrita, e ainda a presença de recursos desgastados na área dos jogos.

As áreas de interesse encontravam-se organizadas de forma a promover a mobilidade das crianças entre as mesmas, garantindo a monitorização do adulto e a visualização entre pares, existindo somente um obstáculo que não possibilitava a visualização entre a área de acolhimento e a área da biblioteca quando o grupo se encontrava sentado. Apesar da sala conter três janelas que permitiam receber luz natural, estas não se encontravam ao nível das crianças, não possibilitando a visualização para o exterior. O mesmo decorria com as produções realizadas, pois, apesar destas se encontrarem expostas nos inúmeros painéis e serem utilizadas como forma de decoração das paredes, poucas se encontravam ao nível das crianças, de modo a permitir a afixação por parte das mesmas.

Para além da organização do espaço, também a organização do tempo se sustentava nas características das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de experiências diversificadas e adaptadas às mesmas, com rotinas estáveis que permitiram um sentimento de segurança e autonomia. Nesta linha de pensamento, as rotinas organizam estruturalmente as experiências quotidianas, pois “esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do progresso a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998, p.52).

No que diz respeito à organização do tempo, deve existir uma compreensão partilhada, que perspetive múltiplas experiências e os ritmos do grupo (Oliveira-Formosinho, 2011). A organização do tempo pedagógico tinha início pelas 9h com a chegada das crianças e acolhimento, ao qual se seguia o desenvolvimento de atividades orientadas, normalmente em grande grupo. Entre as 10h15m e as 10h30m, era realizado o lanche da manhã, passando para a exploração livre do espaço exterior até às 11h. Posteriormente, o grupo reunia na sala de atividades para o desenvolvimento de atividades orientadas, a que se seguia o momento de higiene pessoal e o almoço pelas 12h. Como organizador das rotinas, o tempo deve privilegiar uma diversidade de ritmos e de experiências de acordo com as motivações das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), por conseguinte, depois do almoço, estas iniciavam com a exploração livre do espaço exterior às 13h30m e posteriormente para o jogo lúdico nas áreas de interesse ou para atividades orientadas a partir das 14h.

Antes das 15h30m, era realizado, em grande grupo, um diálogo sobre as experiências significativas do dia, a que se seguia a saída da instituição.

Sendo a organização do grupo, do espaço e do tempo a base de desenvolvimento curricular, “importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (ME/DEB, 1997, p.41).

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O desenvolvimento da prática pedagógica ao nível do 1.º CEB realizou-se com uma turma do 1.º ano de escolaridade, numa escola localizada na área metropolitana da cidade do Porto. Neste sentido, foi necessário ter em consideração o meio envolvente em que a escola se encontrava inserida, pois cada instituição apresenta interações próprias numa realidade em movimento, sendo importante perspetivar a escola de uma forma sistémica, através de uma observação dinâmica e global (Carvalho & Diogo, 1999).

Este estabelecimento é parte integrante de um contexto em grande crescimento populacional, com um número progressivo de novos residentes apresentando uma população bastante heterogénea (Rede Social, 2014). Face a este aumento, denotava-se a existência de vários AE de escolas nesta área, abrangendo a EPE, o ensino do 1.º, 2.º e 3.º CEB e secundário (idem). Considerando o AE “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão (...) constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 6.º), o AE que integrava o estabelecimento onde a formanda realizou a prática pedagógica englobava diversas instituições de educação e ensino (AE, 2014). Ao nível socioeconómico, mais de metade da população discente do AE era apoiada através da ação social escolar, uma realidade que, segundo o AE (2014, p.6), “prenuncia dificuldades socioeconómicas que a escola deve considerar e (...) reclama[r] medidas de

apoio, capazes de introduzirem equilíbrio e equidade, que assegurem as mesmas condições de desenvolvimento do ensino e aprendizagem e do percurso escolar”.

Tendo em consideração as condições do contexto envolvente desfavoráveis, o AE é abrangido pelo programa TEIP, de forma a proporcionar respostas adequadas às variáveis existentes, procurando combater problemas ao nível da indisciplina, do insucesso e abandono escolar (AE, 2014). Desta forma, este projeto engloba diversos planos de ação para responder de forma adequada “a todos os que compõem o corpo escolar e fazer da diversidade uma oportunidade de preparar os alunos no prosseguimento de estudos no ensino regular” (AE, 2014, p.7). Em articulação com este projeto, o AE incorpora o Plano Plurianual de Melhoria, um documento que reflete a estruturação de ações para adequar os procedimentos e as práticas, com objetivo à melhoria na qualidade da educação (AE, 2015). Efetivamente, o Plano Plurianual é encarado como o documento de planeamento que identifica, “em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 9.º).

Como parte integrante deste AE, a escola onde a formanda desenvolveu a prática pedagógica englobava a existência de três infraestruturas distintas, as quais se encontraram envolvidas pelo espaço exterior em terra batida. O espaço exterior possuía uma única entrada para a instituição, com rampa de acesso a pessoas de mobilidade reduzida, sendo este delimitado por um muro que contornava toda a instituição. No espaço exterior, existia uma única parte em cimento na parte traseira do edifício principal que apresentava uma cobertura, espaço no qual os alunos permaneciam durante os intervalos nos dias de chuva. Das três infraestruturas existentes na instituição, uma destinava-se ao funcionamento das atividades letivas da EPE, outra ao funcionamento das atividades letivas de turmas do 1.º CEB e ainda uma infraestrutura destinada à prática desportiva. Esta última encontrava-se na parte traseira da instituição e era constituída por uma sala ampla e uma sala com materiais e equipamentos destinados à prática física e motora, sendo ainda possível a sua utilização para eventos festivos da instituição.

Ao nível dos principais elementos construtivos, segundo a Rede Social (2014), o estabelecimento foi avaliado, qualitativamente, como nível bom, numa escala entre fraco, razoável e bom, quer ao nível do edifício quer ao nível do

espaço exterior. Somente ao nível da instalação elétrica do edifício, esta instituição revelou um nível razoável, tendo em conta que este estudo incluiu ainda cobertura, paredes exteriores, vãos exteriores, pavimentos interiores, paredes interiores, tetos, vãos interiores, abastecimento de águas, saneamento (idem).

Em particular, o edifício destinado aos grupos de EPE incorpora duas salas de atividades, casas de banhos para o uso das crianças e outra para docentes, bem como uma sala para o uso dos docentes. Neste edifício eram servidas as refeições de almoço aos alunos e crianças que frequentam a instituição, um espaço partilhado pelos alunos de todas as faixas etárias. Por outro lado, o edifício destinado ao funcionamento do 1.º CEB apresentava a infraestrutura mais antiga da instituição, incorporando oito salas de salas, das quais cinco encontram-se em utilização por turmas do 1.º CEB e uma para o uso dos docentes, desta forma, a sala da turma de 1.º ano era parte integrante deste último edifício, situada no andar inferior do mesmo.

Uma vez que o espaço de sala de aula é um dos espaços em que os alunos interagem uma grande parte do tempo em que estão na instituição, para além de ser estimulante e facilitar múltiplas possibilidades de ação, deve ter em conta as características dos mesmos (Zabalza, 1998). Como tal, a formanda apoiou-se em processos de observação para progressivamente conhecer o grupo e as especificidades de cada aluno. O grupo de alunos integrava, na totalidade, 23 alunos, 11 dos quais do sexo masculino e 12 do sexo feminino, em que a faixa etária oscilava entre os seis e sete anos e nenhum dos alunos se encontrava referenciado com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Na turma, todos os alunos se encontravam a frequentar o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez e procediam de estabelecimentos distintos do nível de educação anterior.

Ao nível dos estádios de desenvolvimento cognitivo, que caracterizavam a turma, é possível o enquadramento no estágio pré-operatório, que, segundo Shaffer (2005), Piaget dividiu em dois subestádios, o período pré-conceitual entre os dois e os quatro anos e o período intuitivo dos quatro aos sete anos, situando-se neste último, período no qual ocorre a emergência do estágio das operações concretas. No que diz respeito ao período intuitivo, de uma forma geral, destaca-se que o pensamento da criança é dominado pelo entendimento centrado, existindo a tendência para salientar uma característica ou somente um aspeto de uma situação em detrimento dos outros (Shaffer, 2005). Por outro

lado, alguns alunos da turma denotavam o desenvolvimento de características do estágio das operações concretas, que fica marcado pelo pensamento lógico com múltiplos aspetos de uma situação e pela capacidade gradual de compreender as perspectivas dos outros (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Os alunos podem encontrar-se assim em estádios de desenvolvimento desiguais ou podem demonstrar um grau de abstração mais elevado numa área e numa outra um grau mais concreto (Arends, 2008).

A observação dos interesses e necessidades dos alunos foi um aspeto considerado com importância por parte da formanda nas práticas desenvolvidas, como será visível no capítulo III, pois esta observação possibilita “formular hipóteses adequadas (...) [a] cada um, planificar actividades de aprendizagem adequadas às suas necessidades de aprendizagem e antecipar as dificuldades que estes poderão enfrentar ao aprender novos conceitos” (Lopes & Silva, 2011, p.XXIII). De forma geral, os alunos da turma apreciavam a interação com jogos e programas em suporte informático, mostrando interesse para a visualização de vídeos e de pequenos filmes, bem como os momentos de interação com obras literárias. As actividades de prática físico-motora e de manipulação exploratória de recursos eram também encaradas pela turma com entusiasmo. Por outro lado, assumia-se importante o progressivo desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, uma vez que durante as actividades a turma necessitava de um grau elevado de orientação. A capacidade de resolução de problemas interpessoais também representava um aspeto a desenvolver, uma vez que a turma, a um nível geral, apresentava, de forma recorrente, dificuldade em lidar com conflitos e em compreender a posição do outro, sendo importante a criação de espaços para os alunos serem ouvidos e ouvirem os outros, numa perspectiva de respeito mútuo.

Ao nível das interações com a turma, procurava-se estabelecer um clima positivo e de valorização de todos os alunos, criando espaços para os alunos serem ouvidos, sendo necessário o desenvolvimento de regras de interação discursiva com vista a um envolvimento significativo por parte todos os alunos. As interações entre a equipa educativa, composta pela professora cooperante e pelas duas formandas, eram pautadas por processos de colaboração num clima de abertura, com vista ao enriquecimento dos processos envolvidos na prática educativa. A turma interagiu ainda com outros profissionais no âmbito dos projetos em parceria com a Câmara Municipal do contexto, um dedicado à

prevenção solar e outro ao almoço saudável e amigos hortícolas. Para além destes projetos, em articulação com o Plano Anual de Atividades, encontrava-se previsto para os alunos do 1.º ano de escolaridade o desenvolvimento de atividades da *Festa do Abecedário*, *Matemático*, *Sou Eu!*, *Pequenos Cientistas* e *Saber Ser e Estar Passo a Passo*, a desenvolver pela equipa educativa na sala de aula.

Importa também atentar no espaço de sala de aula destinado à turma, pois este influencia as interações que decorrem no mesmo, uma vez que diferentes disposições afetam os padrões de comunicação decorrentes na ação educativa (Arends, 2008). Neste seguimento, a sala de aula da turma apresentava uma organização de carteiras em U, com nove mesas, sendo que as restantes, cinco mesas, se encontravam no centro da formação em U, separadas e direcionadas para os quadros. Esta organização das mesmas permitia que os alunos que se encontravam na formação em U conseguissem visualizar-se entre si, bem como os quadros, promovendo condições adequadas para a interação verbal partilhada (idem), contudo, os alunos que se encontravam no centro da formação, somente direcionados para o quadro não conseguiam ver todos os colegas.

A sala era ampla e permitia uma fácil circulação dos alunos, da docente e das formandas, apresentando evidências de segurança, com mesas de pontas arredondadas e sem tomadas ao alcance dos alunos, e de luminosidade suficiente, tanto natural como artificial, no entanto os estores não escureciam devidamente o espaço, o que não possibilitava uma visualização adequada para os quadros em alguns momentos do dia. Através da observação realizada pela formanda, verificou-se que o estabelecimento e a sala de aula continham equipamentos e recursos atuais, estando a sala equipada ao nível tecnológico e organizada com alguma diversidade de materiais didáticos e pedagógicos apelativos para serem mobilizados nas aulas.

Efetivamente, a sala era dotada de materiais tecnológicos atuais, como um computador, duas colunas, um projetor, um quadro interativo e um quadro branco de marcador. O quadro branco e o interativo encontram-se localizados ao nível dos alunos, permitindo-lhes utilizar ambos com relativa facilidade. Estes recursos na sala de aula facilitam a exploração de estratégias no âmbito das TIC, que de outra forma não seriam possíveis desenvolver com tanta facilidade, sendo um importante aspeto do quotidiano dos alunos, utilizadas por

estes para um amplo leque de situações (Comissão Europeia, 2012). É, assim, importante na esfera da educação que as estratégias utilizadas nas escolas sejam alargadas a esta tendência, proporcionando um acompanhamento das mudanças que se registam na sociedade e promovendo o desenvolvimento de competências na sua utilização ao ensinar os alunos “a refletir criticamente e a gerir a sua aprendizagem, a trabalhar autónoma e colaborativamente, a pesquisar informação e apoio (...), e a utilizar todas as oportunidades dadas pelas novas tecnologias” (Comissão Europeia, 2012, p.12).

Importa ainda referir a gestão de tempo da componente letiva realizada pela turma, uma vez que a definição das horas atribuídas para atividades pedagógicas depende de cada contexto, pois para cada escola é importante considerar variáveis como a gestão dos recursos, o número de turmas, o sucesso escolar dos alunos e a redução dos alunos em o risco de abandono escolar (Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio).

Assim, as atividades letivas da turma iniciavam às 9h, com a entrada dos alunos na sala de aula, para um bloco de 90 minutos com uma área curricular que variava durante a semana entre Português, à segunda e quarta-feira, Matemática, à terça e quinta-feira e Estudo do Meio, à sexta-feira. A mesma área curricular era retomada às 11h, depois do intervalo que decorria durante 30 minutos, com início 10h30m. A hora de almoço decorria entre as 12h30m e as 13h45m, em que se iniciavam posteriormente atividades com outra área até às 14h45m, ou seja, com Matemática à segunda e quarta-feira, Português à quarta e quinta-feira e Expressões Artísticas e Físico-Motoras à sexta-feira. O horário de saída da turma variava durante a semana, sendo que i) à terça e sexta-feira a componente letiva terminava às 14h45m; ii) à quinta-feira às 16h, com uma hora destinada a Expressões Artísticas e Físico-Motoras ou a Apoio ao Estudo; iii) enquanto à segunda e quarta-feira decorria até às 17h30m, com uma hora destinada a Oferta Complementar e outra a Expressões Artísticas e Físico-Motoras na segunda-feira e com uma hora determinada a Estudo do Meio ou Apoio ao Estudo e outra a Apoio ao Estudo na quarta-feira, mediadas por um intervalo de 30m. Deste modo, a componente letiva apresentava um total de 25 horas semanais, em que existia flexibilidade na sua gestão desde que assumindo necessariamente o cumprimento das horas semanais destinadas a cada área de conteúdo.

De um modo geral, a formanda considera essencial considerar as características que marcavam o meio envolvente, as características do grupo, do espaço e do tempo de forma a promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, II).

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando que o ambiente educativo de cada contexto é marcado por características que o tornam único, assume-se essencial desenvolver uma postura crítica e indagadora que fomente a compreensão dos contextos e dos fenómenos que decorrem nos mesmos para uma adequação das práticas desenvolvidas em cada um. Estes fenómenos são complexos e requerem um dinamismo de intervenção que permita relacionar e analisar, de forma sistemática, as práticas pedagógicas, perspetivando o profissional de educação como um investigador que reflete perante os problemas e as incertezas com que se depara (Coutinho et al., 2009).

Assim, torna-se essencial destacar a metodologia de investigação-ação, que esteve na base das práticas pedagógicas desenvolvidas pela formanda, caracterizada por se assumir como um processo dinâmico, de natureza contínua, que possibilita uma continuação aberta das etapas que caracterizam a intervenção, de modo a conduzir à melhoria da prática (Bell, 2002, Máximo-Esteves, 2008). Este processo implica a ação e a investigação da mesma para que seja possível transformá-la, ao mesmo tempo que permite “formar na ação transformando-a; [e] investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.11). A investigação-ação implicou um envolvimento ativo, permitindo o levantamento de questões emergentes da prática, a definição de objetivos e a seleção estratégias e metodologias adequadas, de modo a acompanhar processos e resultados (Bogdan & Biklen, 2013, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Neste sentido, é necessário compreender que as práticas

desenvolvidas pela formanda nos dois contextos apresentaram na sua base etapas cíclicas e interligadas, que caracterizam a intervenção do profissional de educação, pois este “possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções” (Schon, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p.358). Como tal, as etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão sustentaram as competências desenvolvidas nos dois contextos de estágio constituindo um forte contributo para a construção da identidade profissional da formanda.

A observação foi um aspeto essencial para a compreensão do funcionamento do contexto e do meio que o envolvia, sendo uma etapa necessária para a estruturação da intervenção educativa de acordo com as características do ambiente envolvente (Estrela, 1994). Com recurso à observação, a formanda utilizou instrumentos de análise e interpretação de cada uma das realidades em que interagiu, de forma a possibilitar uma intervenção pedagógica fundamentada entre a teoria e a prática (idem), da qual destaca os guiões de observação desenvolvidos tanto na EPE como no 1.º CEB. Estes instrumentos permitiram direccionar as observações realizadas e foram enriquecidos pela visão colaborativa, uma vez que foram desenvolvidos pelo par pedagógico mediante os dois contextos educativos, assim como a entrevista realizada à professora cooperante.

Sendo que “permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento” (Estrela, 1990, p.135), a observação apresentou-se como um processo contínuo na ação educativa, pois possibilitou o conhecimento de cada criança de forma individual, “no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência (...) de outra criança” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.28). Deste modo, apesar de partilharem a mesma faixa etária, as crianças apresentam vivências e experiências próprias, que as caracterizam como um ser único, pelo que se salientam os registos efetuados pela formanda no âmbito das necessidades de aprendizagem e interesses evidenciados pelas crianças (idem). Estes registos foram realizados nas duas valências, sendo que na EPE incorporavam a própria planificação e no 1.º CEB integraram o registo de observações de cada semana

no portfolio de formação, um instrumento mobilizado pela formanda em cada nível de educação. Este registo aliado às grelhas de observação realizadas em colaboração com o par pedagógico possibilitaram sustentar o desenvolvimento de competências e de aprendizagens das crianças, pois a informação que emergia da observação apoiava o planeamento das ações no quotidiano educativo de modo contextualizado (Pinto & Santos, 2012).

Com efeito, estes instrumentos foram a base para a planificação de atividades que respondessem aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, devidamente enquadrados com os documentos orientadores nacionais. A planificação conferiu um apoio essencial para a estruturação da ação, uma vez que existe um grau de imprevisibilidade elevado que através desta etapa pode ser reduzido (Pacheco, 2001), pois o “currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressão e interpretação e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (Arends, 1995, p.44). Deste modo, esta etapa englobava a definição de objetivos de ensino e de aprendizagens das crianças com a estruturação de estratégias, recursos auxiliares e processos com vista à avaliação dos objetivos propostos (Tavares & Alarcão, 2005). Tendo em consideração a imprevisibilidade da ação, ao planificar foi importante procurar prever possíveis respostas das crianças para que se possa agir mais eficazmente às necessidades das mesmas, assim como procurar realizar uma gestão diversificada que permita às crianças depararem-se com desafios crescentes (Zabalza, 2000). Por esta razão, foi necessário pensar na organização do grupo, dos espaços, dos recursos e tempos em articulação com as atividades propostas, de modo a proporcionar aprendizagens ricas e ativas, realizando uma previsão das potencialidades destas organizações para procurar adaptar a ação às características do grupo (Fisher, 2005).

Contudo, a planificação não deve ser encarada de forma rígida, pois é importante “estar preparado para se desprender dos planos ou alterá-los se algum factor, não previsível no momento da sua elaboração, assim o exigir” (Tavares & Alarcão, 2005, p.159). Com efeito, a variedade de situações e reações das crianças durante a realização das atividades exige recetividade e flexibilidade para, durante a ação, encontrar respostas adequadas, tendo em conta as oportunidades imprevistas (ME/DEB, 1997). Assim, a ação pedagógica tem por base a concretização das intenções educativas, assumindo neste âmbito

a procura de estratégias pedagógicas diversificadas, que conduzam “ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos”, englobando saberes, competências, valores e experiências de forma significativa (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, III). A ação deve contemplar abordagens holísticas, permitindo à criança construir o seu próprio conhecimento, sendo que “a apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a (...) pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares” (Gambôa, 2011, p.72). A ação perspetivou a estruturação de experiências diversificadas numa postura de valorização e respeito pelas características de cada criança, com vista a uma implicação ativa por parte da mesma, “que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME/DEB, 1997, p.19).

Por conseguinte, também a avaliação deve assumir-se como um processo inclusivo, que respeite as características individuais de cada aluno, de forma a promover a monitorização da aquisição de conhecimentos e da evolução de capacidades, o que permite desenvolver este processo de forma mais adaptada (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Esta perspetiva tem em vista a utilização dos processos de avaliação para que se privilegie a construção de conhecimentos e a aprendizagem significativa dos alunos, pois, como salienta Sá-Chaves (2002, p.16), é importante “aprofundar os sistemas de avaliação, quer no seu desenho quer nos métodos de análise crítica dos resultados como instrumento fundamental na regulação dos processos e dos percursos de aprendizagem”, para que se evitem tomadas de conclusões injustas e efeitos abusivos neste processo.

Neste sentido, destaca-se uma perspetiva formativa da avaliação, uma vez que, apoiada na recolha constante de informações, “implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, p.4). Deste modo, através de uma visão formativa da avaliação, foi importante a recolha de dados relativos às aprendizagens evidenciadas pelas crianças e pelo grupo, assim como dados que remetam para o seu processo de desenvolvimento, valorizando os processos (Decreto-Lei n.º

241/2001 de 30 de agosto, Rosales, 1992). A recolha de dados efetuada pela formanda decorreu ao nível da observação direta da interação das crianças com os materiais, com o espaço e com os pares e ao nível das produções de cada criança, verbais e não verbais, e através de registos e trabalhos desenvolvidos, em que se analisou também, em colaboração, o registo de dados em grelhas de observação. Também os registos fotográficos permitiram a recolha de dados, quer em relação à avaliação das crianças e do grupo, quer em relação à própria prática da formanda e à forma como esta a organiza, tendo em vista uma melhoria de mesma.

Efetivamente, tendo por base a transformação das práticas, foi essencial procurar avaliar tanto os processos e estratégias educativas que foram acionadas na prática como a própria intervenção e atitude da formanda (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), Como tal, refere-se a importância da reflexão, sendo que esta apoiou-se numa perspetiva de conscientização e aprofundamento dos desafios enfrentados na prática, na procura de uma transformação, que proporcionasse o desenvolvimento do pensamento e da ação (Caetano, 2003, Oliveira & Serrazina, 2002). A reflexão promove a reconstrução do conhecimento na ação e sobre a ação, atribuindo significado às experiências vivenciadas, o que implica abertura a diferentes hipóteses, sendo estas a base de novos caminhos, que permitem desenvolver e concretizar soluções (Oliveira & Serrazina, 2002). Desta forma, mobilizando processos refletivos desenvolvem-se novas formas de agir, de compreender, de pensar e “de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que (...) questiona as suas próprias práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.12). Salientam-se assim as narrativas individuais e colaborativas, os guiões de pré-observação das atividades e a reflexão das mesmas, que emergiram de aspetos que marcaram a intervenção da formanda e da confrontação de várias perspetivas quer com o par pedagógico, quer com a educadora e professora cooperante e com os professores supervisores, que integraram os portfólios de formação desenvolvidos. Estes processos de colaboração perspetivaram o desenvolvimento pessoal e profissional, através da intervenção de diferentes pontos de vista, em que se estabelece o enriquecimento de experiências que visem uma evolução gradual das intervenções, para que se apoie de forma equilibrada a progressão das

aprendizagens de cada criança e do grupo, acompanhado os seus processos (Alarcão e Canha, 2013, Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril).

Revela-se de modo fundamental a integração destas etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que assumem a intencionalidade da prática profissional, de forma articulada, “construindo-a a partir das necessidades e realizações que [o profissional de educação] consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, V). A investigação em educação não pode ser fechada numa área científica, mas deve interagir com os progressos científicos atualizados de outras áreas, sendo que “em vez da não-interferência e da especialização devemos procurar o cruzamento de limites, de fronteiras, de obstáculos” (Sarup, 1990, citado por Nóvoa, 1991, p.36). Com efeito, o recurso à investigação implica um processo sistemático que permite a reflexão e a problematização dos fenómenos educativos no processo de ensino e aprendizagem, procurando-se que estes possam ser compreendidos à luz de ideias e princípios sustentados (Pacheco, 1995, p.9). Assim, baseada na metodologia de investigação-ação, as intervenções foram perspectivadas com uma postura de questionamento crítico e reflexivo entre teoria e prática, comprometendo-se de forma ativa e transformadora com o desenvolvimento e melhoria da ação (Gambôa, 2011).

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

A prática profissional assenta num saber próprio que resulta da produção e da utilização de diversos saberes, “integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, II). Neste sentido, importa compreender, de uma forma geral, as conceções que estiveram na base da prática pedagógica desenvolvida pela formanda, em situações de educação e ensino, e que orientaram as ações desenvolvidas, em sala de atividades e em sala de aula, nos contextos de EPE e de 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Deste modo, salienta-se que a atividade do profissional de educação deve perspetivar a delimitação de situações pedagógicas diversificadas, de forma a adaptar os métodos de ensino à sua própria visão e às características do contexto em que se insere (Lebrun, 2008, Tavares & Alarcão, 2005). Assumindo a criança como um sujeito ativo e competente, protagonista da sua aprendizagem, revela-se a necessidade para que esta mobilize atitudes, saberes e desenvolva capacidades para pensar, agir e resolver problemas, inserindo-se na sociedade que a rodeia (Pinto & Santos, 2012, Portugal & Laevers, 2010, Tavares & Alarcão, 2005). É com base no contexto e nas características das crianças que se torna possível a mobilização de uma abordagem holística, de forma integrada e articulada, que apoie o desenvolvimento das mesmas de uma forma flexível e global (Portugal & Laevers, 2010). Por conseguinte, revela-se necessário a contextualização das situações de aprendizagem com vista a amplificar, estimular e complexificar as competências das crianças através de uma implicação ativa por parte das mesmas, possibilitando uma atitude central na construção de conhecimento (Portugal, 2012, Portugal & Laevers, 2010).

Considerando a importância de sustentar o desenvolvimento de competências e as aprendizagens das crianças no quotidiano educativo de modo contextualizado (Pinto & Santos, 2012), salienta-se a metodologia de investigação-ação, explanada no capítulo II, na qual a formanda se sustentou, como a base do desenvolvimento de situações de aprendizagem situadas,

através da planificação, ação e avaliação, de acordo com as funções do profissional de educação, pautadas continuamente pela observação e pela reflexão (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Com estas etapas procuraram-se formas adequadas de desenvolver ações na prática educativa, tendo em conta a heterogeneidade e diversidade de cada grupo como um fator de riqueza, subscrevendo os princípios de inclusão de todas as crianças (Cortesão, 2003, Oliveira-Formosinho, et al., 2007). Nesta linha de pensamento, diferenciar não se fecha numa visão individualista, mas assume-se como a criação de oportunidades diversas para construir conhecimento, através da estruturação de diferentes abordagens educativas que sejam significativas para as crianças, suscitando uma reflexão ativa sobre o conhecimento que esta constrói e o modo como o constrói (Cortesão, 2003, Oliveira-Formosinho et al., 2007, Tomlinson, 2008).

Assim, uma vez que cada criança assume um percurso de vida diferente, com características próprias, é essencial a escuta como um processo contínuo para compreender os interesses, motivações, desejos, saberes e relações estabelecidas por cada criança, possibilitando a identificação de problemas e situações que sejam significativas para as crianças (César, 2003, Cortesão, 2003, Oliveira-Formosinho et al., 2007). A par da importância, conferida pela formanda, à escuta da criança, destaca-se a preocupação para o desenvolvimento de uma postura positiva relativamente a si própria, aos outros, à comunidade e ao seu meio envolvente, com base em processos afetivos e cognitivos que proporcionem o respeito e a valorização pelas suas características pessoais (Portugal & Laevers, 2010).

Deste modo, a ação pedagógica apoia-se em saberes fundamentados, que se estruturam na articulação das conceções teóricas assim como dos valores, crenças e princípios, já considerados pela formanda, de forma geral, no capítulo I (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Com efeito, os valores pessoais do profissional de educação articulam-se com os interesses e necessidades das crianças, o que promove a partilha, de forma autêntica, daquilo que se é, no qual a formanda destaca, nas atividades explanadas de seguida, como um valor e crença o contributo da sensibilidade estética e da fruição da cultura para desenvolvimento das mesmas (Edwards, Gandini & Forman, 2016, Hohmann & Weikart, 2011). Estes valores pessoais foram integrados de forma equilibrada e transversal na prática pedagógica desenvolvida, sendo contextualizados de

acordo com as características de cada grupo e de cada contexto educativo, pois na base da sensibilização para a estética encontraram-se experiências integradoras que têm como objetivo contribuir para um desenvolvimento global da criança, aumentando a sua capacidade de indagação e de espírito crítico em relação ao mundo que a rodeia (Mateus, Damião & Festas, 2014). Neste sentido, tal como defende Alvares (2006, p.80),

a transversalidade da Estética aponta diretamente para a prática educativa do professor e para as suas capacidades de evidenciar os aspectos sensíveis dos conhecimentos teoricamente sistematizados, de promover (...) [a ligação] entre teoria e práticas sociais dos conhecimentos, de instigar o olhar do aluno para que amplie [a] sua visão de mundo [e] continue buscando sentidos, criando e re-criando significações.

Importa, assim, particularizar algumas ações desenvolvidas pela formanda em contexto de EPE e de 1.º CEB, que perspetivam o respeito pelas características de cada grupo e de cada contexto. Salienta-se que as ações desenvolvidas se encontraram integradas em dois momentos de estágio, desenvolvidos pela formanda em díade pedagógica, acompanhados pelas educadora e professora cooperantes de cada contexto, bem como pelos docentes supervisores.

1. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A intervenção educativa na EPE “implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos” na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (ME/DEB, 1997, p.18). Deste modo, a prática pedagógica desenvolvida pela formanda neste nível de educação pretendeu perspetivar a conceção de situações estimulantes e com potencialidade que atendessem às características das crianças, promovendo o seu desenvolvimento, o bem-estar global equilibrado e a sua implicação ativa (ME/DEB, 1997, Portugal & Laevers, 2010).

A atividade educativa foi organizada tendo em consideração processos de aprendizagem e de desenvolvimento estruturados com intencionalidade, de forma significativa para o grupo de crianças (Circular n.º

17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro). Nestes salienta-se, como uma das principais preocupações da formanda, o estabelecimento de interações “no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado e aceite”, com uma abordagem inclusiva pelos valores e sentimentos de todas as crianças, para que se sentissem respeitadas e compreendidas (Portugal & Laevers, 2010, p.15).

Uma vez que as crianças se desenvolvem em processos de construção ativa, a ação pedagógica implicou “novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Alarcão, 2009, p.49). Neste sentido, na prática desenvolvida pela formanda destaca-se a inspiração na metodologia de trabalho de projeto que possibilitou “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8), assumindo particular importância na articulação de áreas de conteúdo, pois o trabalho de projeto permite a construção partilhada de saberes para que as aprendizagens se assumam de modo significativo (Vasconcelos, 2011).

Tal como referido no capítulo I, a metodologia de trabalho de projeto assume a criança como um sujeito ativo através da resolução de problemas, tendo em consideração uma compreensão mais completa do ambiente que a rodeia (Barbosa & Horn, 2008, Edward et al., 2016, Vasconcelos, 2011). Com efeito, esta metodologia possibilita uma construção progressiva que valoriza de uma forma flexível e aberta os processos interativos, desenvolvendo-se através do envolvimento e da negociação (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, Mateus, 2011). Tendo em conta a sua importância na ação pedagógica destacam-se, de seguida, o projeto “Presos” e o projeto “Cinco Sentidos”.

A formulação de um projeto implica a observação das condições do meio, o conhecimento do que foi possível alcançar em anteriores situações semelhantes e uma avaliação que sintetize as observações realizadas, sendo que difere dum primeiro impulso pelo desenvolvimento que pressupõe. Como tal, o projeto “Presos” foi delineado pela formanda em colaboração com o par pedagógico e com a restante equipa educativa, de acordo com as necessidades e os interesses denotados pelo grupo de crianças através da observação realizada (Leite, Malpique & Santos, 1991).

Por um lado, considerou-se o desinteresse pela área da biblioteca que era uma área de interesse pouco utilizada; a dificuldade na cooperação entre pares e na negociação que respeitasse e integrasse as opiniões das crianças; e ainda a necessidade do desenvolvimento da autonomia e da resolução de problemas. Para além destas necessidades, outro dos pontos de partida na delineação do projeto foi o grande interesse que a maioria das crianças demonstrava pela exploração de atividades de Expressão Plástica, pois um projeto tem por base o interesse das crianças, numa preocupação para com uma maior autonomia na tomada de decisões, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma ativa (Edward et al., 2016, Mateus, 2011).

Esteve ainda presente a preocupação de estruturar o projeto em articulação com o projeto curricular de grupo, tendo em consideração que este último reflete uma adaptação às características de cada grupo e integra as iniciativas das crianças e os seus projetos quer ao nível individual, quer ao nível de pequeno grupo ou de grande grupo (ME/DEB, 1997). Por esta razão, o projeto “Presos” assumiu como ponto de partida a exploração de uma obra literária, com o objetivo de dar vida à história, transpondo a história do livro para a sala de atividades, pois o projeto curricular de grupo incidia no interesse que as crianças demonstram por histórias.

Assim, a obra literária *Presos*, escrita e ilustrada por Oliver Jeffers, assumiu-se como a base para o trabalho de projeto com o mesmo nome, sendo que esta obra enquadra-se na literatura infantil como álbum puro, tendo sido selecionada de acordo com o seu valor estético, literário e plástico (ME/DEB, 1997). O álbum ou o *picture book* tem marcado a atualidade de forma cada vez mais transversal, onde o texto se articula com as ilustrações de forma direta, podendo integrar a construção do discurso narrativo (Gomes, 2011). Neste caso, esta álbum explorava a história do Óscar, personagem principal, quando este fica com o papagaio de papel preso numa árvore, sendo que, para o tentar soltar, vai atirando mais objetos para a árvore, que acabam por ficar também presos (Jeffers, 2012, Orfeu Negro, 2012).

A atividade de leitura e análise da obra, conduzida pela formanda, contemplou momentos de pré-leitura, criando a antecipação para a obra, leitura e pós-leitura através da análise da obra e colocação de hipóteses em relação ao final aberto. O grupo de crianças demonstrou vontade de participar ativamente no diálogo sobre a obra literária, sendo que quanto mais rico for o ambiente

linguístico e “as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12). Neste seguimento, o grupo expressou interesse em rever novamente as ilustrações. Por isso, através da reflexão na ação, foi adaptado o momento de pós-leitura de forma a incluir um reconto por parte das crianças, através da visualização das ilustrações, onde foi visível o entusiasmo pela história lida.

Depois do reconto realizado, foram levantadas questões-problema ao grupo como “E se quisemos fazer uma árvore como a do Óscar, como faríamos?”, “Como fazemos para conseguir prender lá objetos?”, em torno da qual se estabeleceram trocas de ideias, em grande grupo, através de processos de diálogo, que permitiram às crianças comparar opiniões na procura de um entendimento coletivo para a produção da árvore (Lino, 2012, Niza, 2012, Serralha, 2009). É ainda importante salientar que as sugestões das crianças e dos adultos foram registadas, uma vez que a documentação “é entendida como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas”, o que possibilitou a exploração de hipóteses no decorrer do projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.36). Deste modo, a partir das sugestões apresentadas, delineou-se a criação de uma árvore tridimensional, que, após negociação em grande grupo, iria prender os registos das histórias lidas, ou seja, compilar em livro os registos significativos das crianças no âmbito da leitura e análise de obras literárias abordadas.

No entanto, à medida que a árvore foi sendo estruturada, algumas crianças do grupo foram apresentando interesse em construir os objetos do Óscar, para que também pudessem atirar e prender objetos como a personagem da história. Desta forma, a sugestão anterior foi adaptada à motivação apresentada pelo grupo, pois “o projeto pertence ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa” (Lino, 2012, p.131). Evidencia-se a importância de proporcionar experiências em que a criança se assuma como indivíduo crítico e com capacidade de intervir ativamente, construindo o seu próprio conhecimento, como foi o caso da exploração de formas de representação, nomeadamente a representação tridimensional, articulando-se assim com a Expressão Plástica no domínio das Expressões da área de Expressão e Comunicação (Leite, Malpique & Santos, 1991, ME/DEB, 1997). Esta exploração possibilitou às crianças momentos de

investigação e problematização na construção tridimensional dos objetos e dos elementos que incorporou a árvore, articulados com atividades orientadas pela equipa educativa. Enquadrando-se no domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita da mesma área, pretendeu-se, ainda, promover a interação com o livro como fonte de prazer, tornando a história tangível ao possibilitar que as crianças se situassem na posição do Óscar, vivenciado a magia da história e contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética de forma transversal (ME/DEB, 1997).

Assim, foram mobilizados mediadores, quer para discutir e orientar as fases do projeto, quer para criar situações-problema na construção dos objetos da árvore, utilizando para o efeito cartas da parte do Óscar. Estes momentos fomentavam, assim, a reflexão sobre o que já tinham realizado e sobre o que realizariam a seguir, o que incentivava a partilha entre as crianças dos elementos da árvore e dos objetos que realizavam de forma individual, em pares ou em pequenos grupos, uma vez que os projetos integram diversas etapas e “o processo de planeamento e avaliação é necessariamente relançado pelo educador que deverá ter em conta as capacidades das crianças e o interesse demonstrado” (Katz et al., 1998, p.104). Nestes diálogos em grande grupo, a reflexão sobre a obra literária era retomada, uma vez que a forma como a personagem principal reagiu perante o seu problema, permitia problematizar sobre a forma como as crianças encaravam os seus próprios problemas. Com efeito, perspetivou-se a reflexão para o modo de encarar os problemas, sendo que a personagem da obra literária acabou por transformar as possíveis soluções em novos problemas, o que permitiu salientar a importância da partilha com outros para ajudar na sua resolução, promovendo valores de interajuda e sensibilidade para com o outro (Silva, 2012).

Tendo em consideração que, à medida que as crianças finalizavam os objetos da história e os prendiam gradualmente na árvore, quando esta ficou completa as crianças encontravam-se motivadas para atirar os objetos como a personagem principal, como tal delineou-se um reconto da história com os objetos elaborados. Os recontos incentivam a apropriação de construções gramaticais e o desenvolvimento da atenção e da memória (Dias, 2015) e este assumiu-se posteriormente como um ponto de partilha do projeto com as famílias, para o qual foram também realizadas gravações áudio pelas crianças. É, assim, importante que se estabeleçam pontes entre a escola e as famílias,

desenvolvendo formas de participação direta na escola, para que as crianças sintam as suas aprendizagens valorizadas (Sarmiento, 2009), pois, como referem Edwards e Gandini (2015), é importante promover uma abordagem de participação e partilha, contribuindo para o desenvolvimento enriquecido de crianças, famílias e equipa educativa. Para o aprofundamento desta relação, contribuíram as interações regulares com o meio familiar das crianças, que se estabeleceram nos momentos de entrada e saída da instituição, o que permitia à criança sentir-se segura nos contextos onde se deslocava, considerando o estabelecimento de relações equilibrado entre os intervenientes (Morgado, 2005).

Outro dos pontos que marcou a partilha do projeto “Presos” foi a interação estabelecida com um estabelecimento do mesmo AE, próximo ao nível geográfico, que integrava uma sala de EPE, onde um par pedagógico da mesma turma da formanda, se encontrava a desenvolver estágio. No âmbito de um projeto desenvolvido pelas colegas, o grupo de EPE dessa instituição tinha efetuado uma visita à sala de atividades da instituição da formanda, o que possibilitou a observação de proximidade relacional entre as crianças de ambos os grupos, sendo, em alguns casos, de laços familiares. Neste sentido, o grupo deslocou-se também a essa instituição para realizar o reconto da história do Óscar e partilhar as criações realizadas, uma vez que a partilha e a colaboração com outros membros da comunidade escolar assume-se como “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”, contribuindo para a valorização de competências e saberes (ME/DEB, 1997, p.45).

Tendo em consideração de que o processo de colaboração deve ser valorizado com a contribuição de vários intervenientes, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, a observação da proximidade entre os dois grupos de crianças sustentou a estruturação de um outro projeto, que englobou as equipas educativas das salas de atividades das duas instituições (Boavida & Ponte, 2002, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). O trabalho em equipa foi um dos aspetos que marcou a prática pedagógica desenvolvida pela formanda, sendo que enquadrava a partilha de perspetivas, dificuldades e motivações diferentes, que possibilitaram progredir e adequar os processos envolvidos na e para a prática educativa, permitindo o crescimento pessoal dos envolvidos (Boavida & Ponte, 2002).

O projeto que remeteu para o contexto dos cinco sentidos assumiu como ponto de partida o interesse das crianças em relação à exploração sensorial de alguns recursos envolvidos em atividades planificadas anteriormente, pois, para além do tato, as crianças apresentavam a curiosidade de recorrer ao paladar para explorar determinados recursos, por exemplo, como o sal e a farinha. Estas substâncias tinham sido mobilizadas anteriormente no âmbito do projeto “Presos” para a construção de alguns elementos tridimensionais, como foi o caso da elaboração de massa de sal, e para a realização de atividades relacionadas com a sensibilização para as ciências. Nas atividades foram utilizados recursos diversos do quotidiano que, em alguns casos, se encontravam presentes na alimentação das crianças, permitindo alargar experiências e perspetivar potencialidades em relação ao que se encontrava à sua volta (ME/DEB, 1997). Assim, este foi um dos interesses anteriormente identificado, e discutido em equipa educativa, o qual foi observado igualmente pelas colegas da outra instituição. Neste sentido, a partilha de ideias e o diálogo entre os dois pares pedagógicos, na mesma instituição educativa, possibilitou um grande enriquecimento das atividades desenvolvidas, pois permitiu pensar, planear e trabalhar numa perspetiva colaborativa, considerando o diálogo e a contribuição do outro uma dimensão relevante do processo de aprendizagem para a construção de conhecimento profissional (Lino, 2012).

Deste modo, o projeto de exploração sensorial decorreu durante três semanas, enquadrando-se na área de Conhecimento do Mundo, de forma a fomentar a curiosidade apresentada pelas crianças (ME/DEB, 1997). Cada par pedagógico determinou a ordem pela qual exploraria os sentidos e as atividades a realizar, de acordo com as necessidades e as características das crianças de cada grupo, assim como dos seus objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Contudo, esta tomada de decisão sustentou-se na discussão, partilha de ideias e de recursos que permitiram perspetivar “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da (...) formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, V). Consideraram-se situações diversificadas de aprendizagem que permitiam à criança desenvolver a compreensão sobre si própria e do mundo que a rodeia, numa construção sobre o real, apoiada no seu desejo de saber mais (Martins, 2009). Partindo de elementos do quotidiano das crianças, foram estruturadas

atividades para estimular a curiosidade do grupo e o desenvolvimento do espírito crítico, das quais são exemplo, a identificação de alimentos através do paladar e do tato; o reconhecimento de diversos odores/aromas; a movimentação através de vários géneros de música; e a análise de obras do movimento artístico da *Op Art*, entre outras atividades.

Este ciclo de atividades culminou com a preparação e a realização de uma visita de estudo a um parque próximo dos dois contextos educativos. Procurou-se promover, através dos órgãos dos sentidos: a consciencialização para os pormenores do espaço, como a visão para os diversos elementos naturais que marcavam o jardim; a audição dos diferentes sons; o olfato através dos cheiros de diferentes plantas; o tato através do toque nos elementos naturais do parque, ou nas recolhas dos elementos que iam realizando. A visita de estudo integrou conjuntamente os dois grupos de crianças bem como as duas equipas educativas, encarando o processo educativo de modo integrado com os contextos em que a criança interage, uma vez que a criança se desenvolve através das interações que estabelece com os outros e com o meio envolvente (ME/DEB, 1997). Com esta colaboração entre pares pedagógicos e equipas educativas, procurou-se desenvolver processos de pensamento reflexivo e de construção de conhecimento, bem como fatores de enriquecimento nos contextos da prática educativa (Sá, 2000), com uma postura de reflexão “acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem” (Boavida & Ponte, 2002, p.3).

Tendo em consideração a motivação apresentada pelas crianças em relação à exploração sensorial, esta foi alargada à planificação de outras atividades sensoriais, em articulação com outras áreas de conteúdo, como a criação de garrafas sensoriais e de um painel com recursos não convencionais. Salienta-se esta última atividade, a realização de um painel inspirado num artista plástico, pois, para além de surgir no seguimento deste projeto, apresentou como base uma das necessidades evidenciadas pelo grupo, prendendo-se com o facto de existirem algumas interações menos positivas entre pares ao visualizarem os desenhos dos outros. Uma vez que estas interações eram verbalizadas por algumas crianças com cinco e seis anos, podiam ser vistas como uma evolução das suas próprias representações, considerando que a evolução que existe em

relação ao desenho permite articulá-lo com o processo de desenvolvimento da criança, e da forma como esta encara o mundo, passando por etapas que denotam o modo único e pessoal como a criança se situa no mundo, de acordo com as suas características e experiências (Pereira, 2005). Esta evolução não foi só visível nas representações livres que as crianças realizavam, mas também nas representações relacionadas com as áreas de conteúdo (ME/DEB, 1997).

Considerando a importância de observar, documentar e escutar as crianças e as suas interações com os pares “para que a sua ação, pensamentos, sentimentos, esperanças se tornem visível (...) [sendo esta] uma competência profissional indispensável para uma pedagogia da diversidade e da inclusão” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.85), no caso que se descreve, denotou-se que algumas crianças do grupo começavam a evidenciar alguma inibição ao mostrar as suas produções. Deste modo, atendendo à preocupação de que todas as crianças têm o direito a sentirem-se valorizadas nas suas produções, com liberdade para representar a realidade de acordo com as suas próprias teorias (Lino, 2012), a formanda perspetivou o contacto e a análise de obras de Arte Abstrata, uma representação de arte que não apresenta uma relação com a realidade, quer esta tenha sido ou não o seu ponto de partida (Pinto, Meireles & Cambotas, 2011). Desta forma, pretendeu-se envolver o grupo de crianças na desconstrução de conceções relacionadas com o bonito e o feio, o certo e o errado, focando a liberdade de pensamento e expressão, através da perceção, da sensibilidade e da imaginação (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, Queiroz & Bila, 2014).

Assim, o ponto de partida para a realização da atividade foi a visualização e análise, em grande grupo, das obras de Jackson Pollock, um artista que se assumiu como uma referência no que diz respeito à *Action Painting*, apresentando uma relação direta entre o inconsciente e a representação do interior pessoal que, através de um trama complexo, envolve um processo libertado da figuração, em que se destaca a ação e o acaso (Pinto et al., 2011). Na análise das obras, procurou-se fomentar uma perspetiva crítica por parte das crianças, tanto aquelas que participavam mais ativamente, como procurando, de forma apoiada, alcançar a opinião de crianças que não o faziam tão ativamente, através de um clima em que todos se sentissem valorizados, criando condições para o desenvolvimento da sua autoconfiança e da capacidade de iniciativa (Hohmann & Weikart, 2011).

A partilha de ideias possibilitou o desenvolvimento do espírito crítico, uma vez que era solicitado que as crianças sustentassem as suas visões, o que foi promovido com questões levantadas pela formanda em relação às obras do artista, com uma complexidade adequada às crianças do grupo (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Tomlinson, 2008). Deste modo, a ação da formanda direcionou-se como

o catalisador indispensável para que o contínuo fluxo de pensamento e acção na sala [de atividades] aconteça; requer[endo]-se uma clara intencionalidade pedagógica do adulto e o domínio de competências, designadamente a competência do questionamento pertinente que em cada situação e momento fornece o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que a criança vá evoluindo para patamares cada vez mais elevados (Sá, 2000, p.10).

Posteriormente, as perspetivas das crianças foram confrontadas com a visualização de um vídeo desenvolvido pelo The Museum of Modern Art (MoMA), que apresenta uma coleção de arte moderna e contemporânea, com um grande número de recursos multimédia de elevada qualidade para o público em geral (The Museum of Modern Art, 2016a, 2016b). O vídeo foi selecionado pela qualidade visual com que um especialista do MoMA recriava uma das técnicas que Pollock empregou na sua obra, o *dripping*, que representa “o gotejar de tinta sobre a tela” (Pinto et al., 2011, p.58). Encontrando-se o áudio do vídeo em inglês, a formanda ia explicando os seus pontos-chave paralelamente à visualização, uma vez que as TIC assumem “tanto um meio fundamental de acesso à informação como um instrumento de transformação da informação (...), possibilita[ndo] o desenvolvimento de novas formas de interacção” (Ponte, 2002, p.2).

A compreensão da técnica de Pollock gerou entusiasmo no grupo de crianças e foi a ponte para a realização do painel na sala de atividades, tendo como base as principais características da técnica utilizada pelo pintor. Deste modo, o grupo foi organizado em dois subgrupos, sendo que um começou por preparar o papel de cenário, e o outro as misturas de materiais líquidos que se encontravam na sala de atividades no âmbito do projeto “Cinco Sentidos”, tais como café, especiarias, iogurte, sumo, chocolate, entre outros. Após a preparação dos materiais não convencionais, cada criança com um dos líquidos articulou-se com uma criança que tinha preparado o papel de cenário, formando pares que pintavam à vez o painel e que auxiliavam os colegas com observações para

enriquecer o painel. Tal como defendem Hohmann & Weikart (2011), com a organização em pequenos grupos, as crianças têm a oportunidade de explorar através da manipulação ativa para construir o seu conhecimento de forma significativa.

Adultos e crianças participaram ativamente na composição do painel, promovendo o desenvolvimento da “expressão e [d]a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 10.º). No final da atividade, uma criança do grupo afirmava, com um sentimento de valorização, que “era uma Pollocka”, o que permitiu, num momento posterior à realização da composição inspirada na obra do artista, estabelecer um diálogo sobre os elementos que integram as obras artísticas como o título, a assinatura e a data, negociando sobre o título para a obra realizada, que efetivamente foi “Nós somos os pintores Pollocks e Pollockas”. Neste sentido, perspetivou-se a sensibilização para a estética de modo transversal, com vista à estimulação da capacidade de criatividade e imaginação da criança, a partir da exploração de processos artísticos e sensoriais como a exploração de sentimentos e emoções (Mateus, Damião & Festas, 2013), implicando um “reflexo da vivência de uma sensível procura do novo para si, com os outros, num comum espaço de ideias emocionalmente experimentadas, espaço de emoções experiencialmente pensadas” (Kowalski, 2012, p. 47). Apesar da sensibilidade para a estética se assumir de forma mais ampla do que a apreciação de obras de arte, esta última promoveu momentos que geravam o confronto de perspetivas críticas e diversificadas por parte do grupo, da qual se destaca uma outra atividade que articulou a exploração de um material matemático estruturado com a apreciação artística.

Esta atividade enquadrou-se assim no domínio da Matemática da área de Expressão e Comunicação que, atentando no interesse manipulatório e sensorial apresentado pelas crianças, pretendeu proporcionar a exploração e a manipulação de blocos lógicos, tendo como ponto de partida a leitura e análise da obra de arte do pintor Piet Mondrian. A obra deste artista integra o Abstracionismo Geométrico, um movimento que procurava “uma arte pura, clara, objetiva, não ilusória e não representativa (...), que utilizou formas geométricas (quadrados e retângulos), estáticas, pintadas a branco, preto e cores primárias, formando planos geométricos puros e ortogonais” (Pinto et al.,

2011, p.52). Tendo em consideração estas características, a formanda denotou uma forte relação entre estas obras artísticas e o material didático, blocos lógicos, uma vez que é estruturado em formas geométricas com as mesmas cores usadas por Mondrian. Efetivamente, como salientam Mendes e Delgado (2008, p.9), “podemos (...) falar num valor estético, que se traduz em sensibilidade para contemplar obras de arte, que recorrem a motivos geométricos, peças de design, arquitetura e elementos geométricos específicos”, sendo que a valorização deste olhar é promovida pelos conhecimentos e pela sensibilidade geométrica que se vai construindo ao longo da vida.

Importa, ainda, referir que o uso de materiais, quer estruturados, quer não estruturados, é essencial para o desenvolvimento do pensamento matemático, pelo que deve ser proporcionado um contacto com materiais manipuláveis diversificados (Ponte & Serrazina, 2004). A sua utilização possibilita a criação de clima motivador e lúdico na construção de aprendizagens através da descoberta que, no caso da atividade planificada pela formanda, decorreu de forma intencional, ficando depois o material acessível na sala de atividades para uma exploração individual ou em pequenos grupos (Caldeira, 2009). Deste modo, num primeiro dia incidiu-se na realização de uma atividade de exploração livre do material manipulável por parte do grupo, para que se apropriasse, de forma lúdica, das características das peças que o compõem, sem que se explorasse formalmente os atributos. No segundo dia, decorreu uma exploração orientada do material, em grande e em pequeno grupo, que se desdobrou em três fases distintas. Os desafios que surgiram nas três fases foram mediados através de cartas deixadas pelo “Bolinhas”, um dos fantoches da sala de atividade, pelo qual as crianças demonstravam muito interesse. Esta estratégia pedagógica teve como base o pressuposto de que planificar com base nos interesses das crianças, possibilita a sua participação com um envolvimento entusiasmado (Hohmann & Weikart, 2011).

É essencial referir que a motivação do grupo pelo “Bolinhas” foi a base para o desenvolvimento de um recurso que pretendia contribuir para o desenvolvimento da capacidade de iniciativa da criança, através da avaliação das situações que surgiam na sala de atividades, sendo que a avaliação implicava “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”

(Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril, p.3). Deste modo, o recurso à casa do “Bolinhas” incorporava gavetas e servia para guardar mensagens, das situações que ocorriam, que seriam partilhadas e dialogadas com o grupo ao final do dia. Assim, através das ideias e das sugestões dialogadas, tanto por crianças como adultos, delineou-se: i) a gaveta do gosto – onde se encontravam os registos das situações positivas; ii) a gaveta do não gosto – para o registo de situações negativas para mudar; iii) a gaveta das novidades – onde as crianças colocavam os registos de algo novo e onde o “Bolinhas” deixava as surpresas do dia; iv) a gaveta do quero aprender – para que o “Bolinhas” soubesse que aspetos o grupo queria descobrir mais. Neste sentido, este instrumento abrangia uma grande diversidade de componentes, podendo permitir a recolha de situações críticas, positivas e negativas das crianças, assim como os seus desejos e aspirações (González, 2002).

O início da atividade de exploração dos blocos lógicos incidiu na descoberta da mensagem do “Bolinhas” deixada na gaveta das novidades, que indicava o sítio da sala onde estavam escondidas obras de arte de que ele gostava. Assim, a primeira fase incidiu na análise das obras artísticas, ao nível das figuras geométricas e das cores presentes na sua composição, através de um diálogo em grande grupo com questões orientadoras para apoiar e direcionar a observação das crianças, uma vez que a atividade foi planificada tendo em consideração as evidências de aprendizagem em relação à identificação de figuras geométricas. A gestão de atividades em grande grupo, ao nível da qualidade das interações estabelecidas com as crianças, foi uma preocupação da formanda, uma vez que, na fase inicial da prática pedagógica, foi uma das dificuldades sentidas, bem como da motivação do grupo. Contudo, através da reflexão com a equipa educativa e com o professor supervisor, estas dificuldades foram superadas gradualmente, procurando uma gestão da participação equilibrada de todo o grupo, de forma a promover a partilha e a escuta de todas as crianças, e valorizando as diferentes experiências de cada uma, com base na sua curiosidade e no seu imaginário (Lino, 2012).

No que diz respeito à segunda fase da atividade, esta incidiu numa exploração orientada das peças dos blocos lógicos, promovendo a identificação e a comparação das peças deste material com as formas geométricas representadas na pintura. Partindo da classificação das figuras e análise das características próprias de cada uma, foi realizado um jogo, em pequenos grupos, em que cada

grupo tinha as peças de uma caixa de blocos lógicos em cima da mesa e, à medida que se indicava uma figura geométrica na pintura, a formanda solicitava que cada criança do grupo selecionasse uma figura que respeitasse esse atributo e a levantasse no ar. Posteriormente, eram indicados oralmente outros atributos para que cada grupo adivinhasse a peça que respeitava todos os atributos, começando pela ordem de atributo de forma geométrica, pelo atributo de cor e, posteriormente, pelo atributo de espessura e tamanho, estimulando progressivamente o pensamento da criança, com estímulos para respostas mais complexas. Este foi um aspeto que permitiu à criança desenvolver sentido de previsibilidade em relação ao jogo, sendo que era indicado, por exemplo, um retângulo, azul, que fosse grosso e pequeno.

No final da enumeração dos atributos, só uma peça em cada grupo correspondia às indicações, o que fomentou a partilha do material e o diálogo entre as crianças para concluir qual a peça que correspondia às indicações apresentadas, tendo-lhes possibilitado a realização de aprendizagens pela ação através da manipulação do material (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, considera-se que o jogo deve apresentar duas funções: i) a função lúdica, que proporciona a diversão e o prazer e ii) a função educativa, que permite à criança construir conhecimentos (Kishimoto, 1998). Foi através de um clima de abertura, que se procurou estabelecer um questionamento ativo ao longo da atividade, e problematizar quando algumas crianças levantavam as peças erradas, estabelecendo comparações e trocas de opiniões, que foram aspetos fundamentais para a cooperação (Lino, 2012).

Na última fase desta atividade, focaram-se os jogos de encaixe que permitiam ao grupo reconstruir, de forma significativa, as pinturas de Mondrian. Para o efeito, foram construídos, pela formanda, recursos com material de desperdício que permitissem o encaixe das peças dos blocos lógicos, numa espécie de puzzle, tendo em consideração que estes jogos “são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança” (Kishimoto, 1998, p.30). Nesta fase, através de um acompanhamento individual de cada grupo, foram colocadas questões que complexificaram o jogo de encaixe, como por exemplo, realizar o encaixe usando só peças de uma determinada cor, ou com um maior número de peças de uma cor do que de outra, o que permitiu avaliar de forma mais individual as dificuldades demonstradas pelas crianças.

Procurou-se, assim, que as crianças resolvessem o desafio proposto e respondessem às questões-problema apresentadas, “facilitando conflitos produtivos, investigações e atividades conectadas àquilo que cada criança [diz]” (Edward et al., 2016, p.75), trabalhando-se ao nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se assume como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial”, através da resolução de problemas com a orientação do adulto ou da cooperação com pares mais capazes (Vygotsky, 2003, p.112). Nesta linha de pensamento, destaca-se a importância de promover a cooperação entre pares e o apoio entre as crianças, criando um sentimento de pertença e valorização ao partilhar com os outros as suas competências, contribuições e ideias para construir conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011).

Por esta razão, salienta-se uma outra atividade, que foi planificada tendo em consideração a estimulação da cooperação no grupo, pois esta representava uma necessidade observada. A atividade planificada enquadrou-se no domínio da Expressão Musical, na área de Expressão e Comunicação e focou a manipulação de instrumentos musicais para desenvolver, em articulação com uma obra musical clássica, uma das propriedades do som, a intensidade (ME/DEB, 1997). O ponto de partida para a atividade foi uma das obras musicais de Georges Bizet, compositor francês, nomeadamente um excerto da ópera *Carmen*, composta por quatro atos (Rosa, 2011).

Como referem Mateus, Damião e Festas (2013), as Expressões podem ser exploradas através de três eixos: i) a fruição-contemplação, que privilegia a observação de obras de arte; ii) a interpretação-reflexão, que foca o diálogo argumentativo em relação às obras, valorizando o sentido e o significado para cada indivíduo, e iii) a experimentação-criação, marcada pela manipulação de materiais e exploração de ideias para produzir algo. Neste sentido, esta atividade pretendeu privilegiar a apreciação e a fruição, através da audição de um excerto da abertura da ópera *Carmen*, e a execução, através do acompanhamento com instrumentos musicais por parte do grupo (Godinho & Brito, 2010). Inicialmente foi proposto ao grupo uma audição do excerto da obra musical e, a partir daí, foi fomentado um diálogo, em grande grupo, para partilhar o que a música fez sentir às crianças e que sensações proporcionou, uma vez que “a música tem a capacidade de estimular diferentes emoções,

fazendo parecer como se estas emoções pertencessem à própria música, embora, na realidade, o movimento ou fluxo da música provoque essas respostas emocionais” (Funch, 2000, p.112). Assim, é também através da música e da sua compreensão que as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias e às suas emoções, sustentando a sua própria criatividade (Souza & Joly, 2010).

Neste diálogo estabelecido, a formanda procurou orientar as questões para uma das características do som, possível de ser analisada através do excerto de Bizet, pois este apresenta, em diferentes momentos, intensidades diferentes. No que diz respeito às características dos sons, o timbre, a duração, a altura e a intensidade, quer individualmente ou em conjunto, são as propriedades que possibilitam a produção de contrastes, sendo que com a elaboração de contrastes é possível compreender as transformações do discurso musical (Dietrich, 2006). Deste modo, a compreensão da intensidade foi explorada pelas crianças com recurso à produção de sons corporais e, posteriormente, com recurso a instrumentos musicais, considerando uma participação ativa e dinâmica do grupo (França & Swanwick, 2002).

Neste sentido, o grupo de crianças e os adultos encontravam-se reorganizados em pequenos grupos, devidamente identificados com uma pulseira colorida, distribuída no início da atividade, sendo proposta a formulação de sons fortes, fracos, crescendos e diminuendos, através da nomeação da cor da equipa e do tipo de intensidade com que a mesma tinha de produzir o som. A exploração em pequenos grupos tinha em vista o desenvolvimento do espírito de interajuda e de respeito pelo ritmo pelos pares, pretendendo-se promover a cooperação no processo de aprendizagem, aliada ao desejo da criança de criar e explorar, de forma progressivamente mais complexa. Após a exploração de sons corporais como palmas e batimentos nas pernas, os instrumentos musicais foram um fator surpresa para o grupo, estando escondidos no início da atividade, e foram distribuídos pelo grupo de crianças, de acordo com a cor das suas pulseiras.

Considerando importante proporcionar atividades com situações diversificadas para motivar o grupo, numa fase final da atividade foi proposto ao grupo acompanhar o excerto da obra musical de Bizet com os instrumentos musicais, de acordo com os diferentes contrastes de intensidades presentes no mesmo, e que as crianças já conseguiam identificar. Assim, pretendeu-se

proporcionar a escuta de intensidades diversificadas e a reflexão sobre as mesmas, bem como promover a exploração de instrumentos musicais para reconhecer uma das características dos sons, tendo em conta que um mesmo instrumento permite produzir contrastes, como fraco e forte, crescendo e diminuindo (ME/ DEB, 1997). Importa salientar a consciencialização para a existência de um trabalho continuado desta exploração musical, ou seja, a criação de condições para que as crianças consolidem as suas aprendizagens ao longo do tempo (Godinho & Brito, 2010). Esta consolidação assume-se com grande relevância na Expressão Musical, “uma vez que se trata de uma arte que vive no tempo e que não se apresenta numa totalidade imediata para a nossa apreciação” (idem, p.13). Por esta razão, nos momentos de transição, em grande grupo, em que já era habitual realizar jogos corporais, a formanda procurou incorporar as indicações de intensidade com os termos mobilizados nesta atividade, sendo que os tempos de transição foram perspectivados de acordo com as necessidades das crianças, possibilitando experiências envolventes com climas de apoio através da ação (Hohmann & Weikart, 2011).

A valorização das crianças e das suas evoluções, através de interações positivas, com vista ao desenvolvimento pleno das mesmas foi ainda uma preocupação presente, (Portugal & Laevers, 2010), pois “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços [das crianças] sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (Snyders, 1992 citado por Chiarelli & Barreto, 2005, p.5). É assim importante que se proporcione interações com qualidade, que integrem todas as crianças, promovendo uma escuta dos outros e da valorização das suas produções, que considera o “que eles têm para dizer, (...) como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas” (Lino, 2012).

Neste sentido, foram referidas atividades que marcaram a prática pedagógica da formanda e que refletem a articulação realizada de várias áreas de conteúdos, consideradas numa perspetiva de desenvolvimento holístico, em que, como referem Portugal e Laevers (2010, p.36), é fundamental construir uma postura de ligação com o mundo ao promover o “desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social”, através do

desenvolvimento de uma autoestima positiva, da capacidade de comunicação, expressão, iniciativa e criatividade.

2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A intervenção educativa no 1.º CEB implica uma organização em que o professor gere o currículo, em equilíbrio, com os programas nacionais em vigor, organizando, desenvolvendo e avaliando “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto anexo n.º 2, II). Deste modo, a prática pedagógica desenvolvida pela formanda pretendeu dar relevância a intervenções educativas com vista o desenvolvimento de finalidades amplas e contextualizadas (Alarcão, 2009).

Tendo em consideração o aluno como um sujeito ativo, a intervenção pedagógica experimentada requereu constantes adaptações e atualizações, visando uma abordagem contextualizada da ação (Cedefop, 2001, Cunha, 2008). Como tal, valorizaram-se as aprendizagens holísticas e articuladas, que sustentaram experiências significativas e ativas relevantes para o desenvolvimento global do aluno, de acordo com as suas características (Alarcão, 2009). Nesta linha de pensamento, foi essencial desenvolver estratégias de forma diferenciada, que permitiram promover o sucesso e a valorização de todos os alunos, proporcionando uma educação inclusiva, onde cada aluno se deparou com a estimulação necessária para desenvolver e progredir (Portugal & Laevers, 2010). Nesta perspetiva, realça-se o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (anexo, III), quando reforça a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas, que conduzam à realização e sucesso de cada aluno, “mobilizando valores, saberes, experiências”.

Neste sentido, destaca-se a metodologia de projeto que cria situações de aprendizagem que possibilitam múltiplas interações com pessoas, objetos e com o meio, de modo significativo para os mesmos (Katz & Chard, 1997, Vasconcelos, 2012). Esta metodologia revelou-se importante no processo de aprendizagem dos alunos, já que permite a procura de uma direção futura em que estes intervêm ativamente (Costa, 2003). O projeto apresentou-se como uma

oportunidade privilegiada para responder às necessidades e interesses dos alunos, de forma a que se proporcionasse uma valorização de todas as contribuições (idem). Desta forma, o projeto de intervenção que marcou a prática pedagógica no 1.º CEB inspirou-se nesta metodologia e foi estruturado pela díade de formação em colaboração com a professora cooperante, tendo na sua base algumas necessidades e interesses dos alunos documentados a partir da observação.

Neste âmbito, uma das necessidades que o par pedagógico considerou pertinente desenvolver com a turma prendia-se com as noções de comportamento e de cidadania inerentes aos diversos espaços frequentados pelos alunos, bem como o respeito pelo outro, uma vez que, através da observação realizada, constatou-se que um número significativo de alunos da turma apresentava comportamentos que refletiam uma postura descontextualizada na vivência em sala de aula e ao espaço exterior. Apesar de existirem noções de regras a seguir nestes espaços, os alunos não evidenciavam uma consciencialização das mesmas o que era verificável pelos comportamentos repetitivos que estes demonstravam, nomeadamente ao nível das interações em grande grupo, em que uma parte significativa dos alunos não respeitava as regras de interação discursiva.

Estas características geraram, no início do estágio, a dificuldade ao nível da gestão da turma, contudo a perceção destes comportamentos foi encarada como uma potencialidade a intervir, pois, segundo Pacheco (2001), as estratégias a aplicar devem ser adaptadas aos estímulos diretos e indiretos que o docente regista por parte dos alunos e através dos quais estabelece princípios de atuação. Através da reflexão do par pedagógico com a docente cooperante, consideraram ser uma área em que era importante refletir com os alunos para os valores de respeito pelo outro e pelos espaços, perspetivando a aprendizagem como “desenvolvimento [que] (...) requer invenção e auto-organização por parte do aluno” (Fosnot, 1999, p.52).

O projeto delineado incorporou várias fases e sessões de intervenção ao longo do período de estágio, da qual a formanda destaca duas fases. Numa primeira fase, destaca-se a reflexão das regras de sala de aula e o desenvolvimento de uma estratégia que pretendia possibilitar a consciencialização dos alunos para as atitudes e comportamentos demonstrados, usando como recurso molas que seriam associadas ao comportamento de cada aluno. Assim, foi essencial

estabelecer o diálogo com os alunos sobre as regras de sala de aula, partilhando perspectivas, para que todos tivessem a possibilidade de intervir no processo de negociação (Niza, 2012), incentivando “a construção participada de regras de convivência democrática” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, III). Após esta negociação, as regras foram afixadas na sala de aula e foi iniciada a estratégia das molas, sendo que a cada aluno foi distribuído três molas de madeira pintadas por cada aluno com as cores vermelha, amarela e verde.

Esta estratégia implicava que todos os alunos iniciavam o dia com a mola verde colocada na sua caixa de material e que poderia ser alterada ao longo do dia, de acordo com os comportamentos e as atitudes denotadas. Paralelamente, foi promovida uma rotina no final das atividades diárias, que consistia na reflexão, análise e registo numa tabela de dupla entrada, em grande grupo, dos comportamentos apresentados ao longo do dia, uma vez que ao colocar em “comum os problemas vividos por cada aluno em contexto escolar, é possível chegar a uma forma justa e solidária de pensar a convivência entre sujeitos que desejam (...) entender-se mutuamente” (Seralha, 2009, p. 45). No entanto, no decorrer das primeiras semanas após o desenvolvimento desta atividade constatou-se que alguns alunos expressavam o mesmo comportamento evidenciado anteriormente e não atribuíam importância ao recurso das molas e das cores atribuídas.

Neste seguimento, a equipa educativa sentiu a necessidade de repensar a estratégia de forma a adaptá-la ao grupo de alunos, tendo em conta que um projeto se encontra em constante desenvolvimento e que é enriquecido com alterações sucessivas (Lebrun, 2008). Estas conduzem à evolução do mesmo, numa construção que procura responder de forma adequada às situações educativas novas e diferentes que surgem para as quais, neste caso, se revelou essencial os interesses denotados pelos alunos (González, 2002). Deste modo, somente numa fase posterior, após a realização de uma aula de Expressão Motora por parte de uma das formandas, foi possível constatar que os alunos se encontravam bastante motivados para a prática motora.

Assim, a segunda fase do projeto foi apoiada nos interesses dos alunos, articulando-se a área curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras com o Português, através de uma sequência de atividades que teve na base a exploração da obra literária *Os Piratas Pedem Por Favor* com texto de Timothy Knapman. Esta obra literária reflete a história do João em paralelo com as suas

aventuras de pirata, apresentando duas posturas diferentes em relação às suas atitudes com os outros, contemplando que as boas maneiras podem ser divertidas para todos (Editora Educação Nacional, 2016). Depois de realizado o momento de pré-leitura com um chapéu de pirata, criado para o efeito, e o momento de leitura integral da obra, perspectivou-se uma análise sobre os comportamentos que caracterizavam o pirata João, dialogando sobre a importância de utilizar as palavras “obrigado” e “por favor” no quotidiano.

Nesta linha de pensamento, foi realizado um diálogo com os alunos, questionando se o pirata João estivesse na nossa sala que mola é que ele iria receber de acordo com as diversas atitudes que apresenta ao longo da história. Tendo em consideração uma aproximação da obra literária à realidade de sala de aula, a estratégia das molas coloridas foi aprofundada com crachás para os piratas bem-comportados da sala, que os alunos levavam para casa no final de cada dia, tendo por base a mola verde. Ou seja, a reflexão realizada diariamente continuava a focar nos pontos a melhorar, em que os alunos avaliavam o seu comportamento, decidindo em grande grupo se deveriam ou não levar o seu crachá de pirata bem-comportado. Neste processo de auto e hetero avaliação tornava-se importante que os alunos tivessem noção da sua progressão, sendo que o *feedback* fornecido ao longo do dia auxiliava nesta consciencialização e na motivação dos alunos (Figueiredo, 2008).

No dia seguinte, o aluno ficava responsável por trazer novamente o crachá para a sala de aula e pela restituição à sua caixa, o qual foi partilhado com os encarregados de educação, com vista a proporcionar a ligação entre estes e o que acontece na sala de aula, motivando “o interesse pelos pais relativamente à escola e ao comportamento dos seus filhos, assim como o diálogo com os filhos (...) e da importância da escola na educação das crianças” (Silva & Flores, 2014, p.264). O estabelecimento de pontes entre a família e a escola proporciona o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, de modo a relacionar e complementar as ações que se desenvolvem na sala de aula nos contextos familiares (Folque, 2014, Sarmiento, 2009). No final de cada semana, à sexta-feira, realizava-se o balanço semanal, tendo em conta os registos obtidos na tabela, em que se discutia a nota de *feedback* que cada aluno iria levar no seu caderno para partilhar e assinar pelos encarregados de educação, em substituição do crachá, sendo que estas notas variavam de acordo com as atitudes de cada aluno durante a semana.

Considerando a motivação dos alunos pelo pirata João e o interesse pela Expressão Motora, foi estruturada a integração, nos planos semanais das formandas, de uma hora dedicada a esta área curricular, enriquecendo o projeto de intervenção com “uma atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se)” (Ministério da Educação, 2001b, p.37). A atividade motora planejada durante estas sessões incidu, sobretudo, na realização de jogos em equipa, que pretendiam incentivar valores de inclusão e companheirismo através de interações positivas e momentos de alegria, em que se promoveu a capacidade de saber ser e estar e a autoestima dos alunos (Neto, 2003, Silva & Flores, 2014). Neste sentido, foram propostas atividades diversificadas que possibilitassem aos alunos resolver desafios através da ação, sustentando-se em situações de interação e colaboração com os outros (Conceição, 2011, Neto, 2003). Nesta perspetiva, era promovido o desenvolvimento físico e motor dos alunos através do envolvimento lúdico, com vista a uma postura responsável e de respeito pelo outro, sendo que, na intervenção da formanda, estabeleceu-se uma procura para articular estas práticas de atividade física e motora com outras áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Como meio de articulação entre as sessões semanais, as formandas criaram uma carta remetida à turma pelo pirata João, em que era revelado que se a turma fosse bem-sucedida através de valores de cooperação, interajuda e superação de conflitos, iria ter a possibilidade de descobrir um objeto que abriria uma arca do tesouro. Assim, aquando a realização do desafio semanal de Expressão Motora, os alunos tinham a possibilidade de procurar pelo espaço exterior, uma chave colorida que permitiria abrir o tesouro do pirata João. Por esta razão, salienta-se a importância de desencadear a curiosidade e o desejo de agir sobre um problema, refletindo na sua resolução e criando condições para aprendizagens constantes de forma pessoal e em grupo (Leite, Malpique & Santos, 1991). Esta curiosidade criou um envolvimento por parte dos alunos, que aguardavam todas as semanas, com expectativa pelo momento de procurar as chaves, o que culminou com a caça ao tesouro deixado pelo pirata João, na última sessão do projeto de intervenção.

Ao longo desta fase, a turma tinha conseguido encontrar um total de quatro chaves que ficavam expostas na sala de aula, sendo estas a base para a realização de quatro desafios distintos na sessão da caça ao tesouro. Os desafios

decorreram em diferentes espaços da instituição educativa, onde se encontrava um molde em que encaixaria uma das chaves, adquiridas ao longo das quatro semanas, e um mapa que possibilitava a identificação do espaço da escola para onde se deveriam deslocar para realizar os desafios seguintes. Os desafios estruturados para a caça ao tesouro foram estruturados tendo em consideração os interesses dos alunos e a integração de diversas áreas curriculares, como as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e Português.

O primeiro desafio, que decorreu na sala de aula, focou a realização de duas danças, em grande grupo, de acordo com uma estrutura rítmica definida, ao qual se seguiu o segundo desafio, realizado no edifício da instituição destinado à prática física e motora, com o objetivo de ultrapassar um percurso de obstáculos que reproduzia os caminhos marítimos por onde o pirata João tinha passado para esconder o tesouro na escola (Ministério da Educação, 2001b). Posteriormente, no espaço exterior, os alunos tinham de desenvolver, em pequenos grupos, representações em mímica para que os colegas adivinhassem as ações mimadas, constituindo assim o terceiro desafio, ao qual sucedeu, na sala de aula, o quarto e último desafio, em que cada aluno tinha de revelar, pincelando a respetiva folha com café, a palavra secreta, decifrando-a.

Após superar todos os desafios, colocando cada chave no respetivo molde, foi levantado um diálogo com os alunos em relação ao comportamento e às atitudes denotadas ao longo das semanas face aos desafios do pirata João, avaliando o seu percurso e refletindo na importância do respeito pelo outro (Sarmiento, 2009). Os alunos fundamentaram os motivos que marcavam um pirata bem-comportado, dando-se depois início à procura do baú do tesouro do pirata João no espaço exterior. No seguimento da procura e descoberta da arca do tesouro, cada aluno foi premiado com um certificado de pirata bem-comportado, uma pala de pirata e um dos doces preferidos do pirata João. Apesar desta ter sido a última sessão do projeto conduzida pela díade de formação, é importante ressaltar que o projeto estruturado tinha um caráter contínuo, pois a docente cooperante iria continuar a desenvolver a reflexão diária com os alunos, como já fazia nos dias em que as formandas não estavam presentes na instituição.

Este projeto decorreu assim da tensão gerada por um problema surgido, que se apoiou num desejo de mudança, sendo esta possível a partir da previsão e da estruturação antecipada da ação a desenvolver, ou seja, foi um desenvolvimento intencional de um problema, de forma a construir conhecimentos e

competências por parte dos alunos, ao rever atitudes e resolver problemas, através do envolvimento numa determinada realidade (Cortesão, 1990, p.89). O envolvimento dos intervenientes possibilitou o desenvolvimento do ambiente afetivo, de espírito de partilha e proximidade, apoiado na capacidade de superação e autonomia pessoal (González, 2002). De um modo geral, foram observados progressos nas atitudes dos alunos em relação aos outros, bem como a conscientização sobre as suas próprias posturas e interações, proporcionando o desenvolvimento da identidade individual e do grupo, assente na reflexão de atitudes e comportamentos de respeito pelo outro e pelo meio (idem).

Importa, ainda, referir que no âmbito deste projeto, as formandas mobilizaram um inquérito destinado aos encarregados de educação dos alunos da turma para ter acesso a informações sobre os contextos em que os alunos utilizavam tecnologia e na possibilidade de a mesma ser mobilizada na sala de aula, sendo este um dos interesses dos alunos. Adicionalmente, procurou-se estabelecer parcerias com uma empresa da comunidade no ramo das TIC para mobilizar o empréstimo de *tablets* para os alunos da turma, mas lamentavelmente não foi obtida resposta.

Apesar deste ramo do projeto de intervenção não ter sido desenvolvido, a observação do interesse que a turma evidenciava para as TIC esteve presente nas planificações desenvolvidas pela formanda, pois, como refere Tomlinson (2008, p.118), uma pedagogia diferenciada “envolve incluir no currículo ideias e materiais que se baseiem em interesses actuais dos alunos ou que sirvam para desenvolver esses mesmos interesses”. Desta forma, salienta-se um conjunto de atividades interligadas que assumiram na sua base uma ferramenta tecnológica como recurso para a articulação entre várias áreas curriculares, entre elas a Matemática, no domínio da Geometria e Medida (Bivar et al., 2013), que teve como base as observações realizadas ao longo das semanas anteriores no contexto de estágio. Nestas, verificou-se que a turma apresentava interesse e motivação aquando a manipulação de materiais didáticos, o que permitiu partir dos interesses dos alunos para a exploração de um material didático estruturado, o tangram.

Pretendeu-se fomentar “o gosto pela Matemática (...) constituindo um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (Bivar et al., 2013, p.2). Para o efeito, na sala de aula encontrava-se uma caixa com as ferramentas para a resolução

de um mistério, sobre a qual foi realizado no início da aula um levantamento de hipóteses sobre o que seria aquele objeto e porque se encontraria na sala, mas sem que a mesma fosse, desde logo, aberta. A exploração desta atividade foi planejada com o apoio de um programa de criação de animações em vídeo, em que foi criada um personagem virtual, o detetive, para conduzir os alunos na resolução de um mistério, sendo que esta personagem orientou as situações-problemas que foram criadas ao longo da aula, interagindo e levantando questões à turma ao longo de todas as fases da atividade.

À medida que a personagem virtual solicitava a colaboração dos alunos, estes deslocavam-se até à caixa e revelavam as ferramentas que se encontravam no interior, sendo a primeira delas o tangram, que foi o ponto de partida para a realização de um diálogo sobre as formas geométricas e a existência destas em no quotidiano dos alunos, identificando-as na sala de aula. Uma vez que os alunos possuem diferentes experiências sobre o mundo que os rodeia foi importante ter em conta os seus conhecimentos prévios, partindo destes para a construção de conhecimentos progressivamente mais complexos (Arends, 2008).

Como forma de registar as conclusões obtidas após a análise das figuras, os alunos descobriram blocos de detetive na caixa, que posteriormente os acompanharam na resolução do mistério. Depois de analisadas as ferramentas deixadas pelo detetive, ou seja, as figuras geométricas do tangram, este referiu que era essencial saber utilizar as ferramentas de detetive, por isso foi solicitado a um aluno a distribuição de caixas de tangram aos colegas, para uma exploração a pares, direcionada inicialmente para uma representação livre de figuras como uma casa, um carro e o detetive que estavam a ajudar, para que a turma se familiarizasse com o material didático. Tendo já observado que os alunos demonstravam alguma dificuldade em cooperar, quando se tratava de atividades em pares ou pequenos grupos, tornando-se individualistas na utilização dos recursos, esta foi uma das necessidades que a formanda considerou relevante desenvolver e apoiar de forma mais individualizada com cada par. Foi necessário a existência de flexibilidade para acompanhar os alunos, de forma a antecipar as suas dificuldades e, sempre que necessário, mediar os conflitos ocorridos para que estes se assumissem como fatores de enriquecimento e de dinamismo (Silva & Flores, 2014), pois, segundo o National Council of Teachers of Mathematics (1998, p.159) o tempo que os alunos

trabalham em grupo possibilita a interiorização do “discurso matemático que vai ocorrendo, desafiando-se a si próprios ao pedir razões para as suas afirmações e, em geral, apreciando o seu próprio trabalho mental”.

Neste seguimento, depois de conhecidas as ferramentas, o detetive explicou que tinham de investigar o desaparecimento do chapéu de um amigo e descobrir quem teria levado o chapéu. Deste modo, os alunos iam sendo solicitados pelo detetive para tirar envelopes com pistas da caixa, na forma de cartões para a representação dos vários suspeitos (raposa, sapo, coelho, tartaruga), que cada par tinha de representar recorrendo às figuras do tangram. Tendo em consideração a importância de desenvolver estratégias que permitam resolver problemas complexos através da representação e da relação da informação (Ponte & Serrazina, 2000), a criação de um mistério teve como objetivo a resolução de um problema, sendo que para o resolver cada par realizou as construções geométricas dos suspeitos. Neste sentido, a resolução de problemas “ajuda a desenvolver a compreensão de ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já aprendidas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas” (Ponte & Serrazina, 2000, p.52).

Depois de confirmarem que tinham representado corretamente a figura com as peças do tangram, cada aluno colava o cartão no seu bloco de detetive como registo e a turma dialogava sobre que suspeito se trataria, adivinhando qual o animal representado. Para descobrir o culpado, no final do bloco de detetive, encontrava-se uma imagem parcial do suspeito principal, faltando peças, que os alunos analisaram e compararam com os cartões das representações anteriores, mobilizando as peças para evidenciar quem foi o culpado de levar o chapéu.

O mistério apresentado viabilizou a ligação entre as diversas tarefas da aula, pois cada aluno tinha de se tornar num detetive e analisar pistas, envolvendo-se num enredo para que pudesse construir, com base nas resoluções de vários desafios, as suas conclusões. Com o recurso à animação virtual, os alunos eram solicitados a descobrir objetos da caixa do detetive, a dialogar sobre as regras a cumprir na manipulação dos materiais e a descobrir novas pistas sobre o mistério, através de perguntas direcionadas. Considerando que estes demonstravam a necessidade de estímulos diversificados, a animação criada possibilitou direcionar a atenção dos alunos para as tarefas, criando curiosidade e expectativa para saber o que iria acontecer a seguir, sendo que com esta

ferramenta tecnológica foi possível “o desenvolvimento de novas soluções para uma aprendizagem personalizada” (Comissão Europeia, 2014, p.13).

É importante salientar que o mistério foi inspirado na obra literária *Quero o Meu Chapéu* de Jon Klassen, pois, após solucionado o mistério no bloco de detetive, foi proposto aos alunos conhecer a história que envolveu o desaparecimento do chapéu, sendo realizada a leitura integral da obra de forma expressiva. A obra de Jon Klassen apresenta a história de um urso a quem desaparece o chapéu e que para o reaver vai questionando, educadamente, os animais da floresta, que nenhum afirma ter visto, contudo percebe que nem todos os animais foram honestos nas suas respostas (Silva, 2014). Este álbum literário apresenta ilustrações ricas e expressivas e um texto com humor, promovendo assim o desenvolvimento da sensibilidade e da apreciação estética dos alunos. É essencial analisar e selecionar obras literárias ricas e de qualidade para desenvolver atividades sustentadas, tendo o professor um papel fundamental, pois “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (Gomes, 1996, p.12). Atentando na importância da compreensão do texto lido, foi realizada a análise do mesmo através de questões orientadoras em relação às atitudes das personagens da obra. Com vista a um reconto da história pelos alunos, este diálogo deu lugar a uma proposta para a criação de máscaras das personagens alusivas à obra, sendo que cada aluno tinha um modelo base de uma personagem, em cartolina, com liberdade para recriar de uma forma significativa com recurso a materiais riscadores diversos e à caixa das colagens.

Mobilizando as suas máscaras, os alunos formaram três grupos que incluíssem todas as personagens presentes na obra literária, de modo a recriar de forma expressiva as suas personagens, desenvolvendo a comunicação e a expressão em interação com outro (Ministério da Educação, 2001b, Melo 2005). Em articulação com a Expressão Dramática, através do reconto, o aluno distingue “o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, manifestando interesse pela estética das palavras, formando diálogos com perguntas e respostas, argumentando e aprendendo a respeitar opiniões distintas da sua” (Dias, 2015, p.315). Tendo em consideração, de forma individualizada, as características e experiências próprias de cada um, que influenciam a sua forma de ver e interagir no mundo que os rodeia, a formanda

apoiou a turma durante o reconto da obra, promovendo um sentimento de segurança e valorização (Gonçalves & Trindade, 2010).

Pela solicitação de um dos alunos, é importante referir que a caixa do detetive voltou a surgir na sala de aula, o que possibilitou o desenvolvimento de uma atividade de leitura e escrita, pois os alunos tiveram de auxiliar o detetive na análise de uma letra mistério de um poema. A este nível, o método utilizado com a turma incidia no método analítico-sintético, que se enquadra nos modelos interativos numa combinação entre os modelos descendentes e ascendentes, que neste caso se desenvolveu de forma descendente onde se pressupõe a compreensão de unidades com significado como palavras, frases ou texto, iniciando depois com níveis elementares como a letra ou a sílaba (Marcelino, 2008). Tanto este modelo como o modelo ascendente, que implica uma abordagem inicial do reconhecimento do grafema para a compreensão do texto, através de um processo linear e hierarquizado, devem ser considerados de forma significativa pelos alunos (idem).

Considerando a importância de atividades significativas, foi a partir do interesse e da apreciação dos alunos que se gerou a motivação para pensar e refletir, sendo que esta representa um ponto importante para a predisposição dos mesmos para a aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000). As situações de ensino e aprendizagem criativas e interessantes possibilitaram a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem, perspectivando o envolvimento de forma ativa do aluno na construção de conhecimento (Cardoso, 2013). Nesta linha de pensamento, denota-se uma atividade realizada no âmbito do Estudo do Meio, inspirada no trabalho experimental, que se sustentou na motivação da turma por experiências (Ministério da Educação, 2001a).

O contacto com as ciências possibilita aos alunos o desenvolvimento da sua curiosidade, contribuindo para a construção de “conhecimentos, capacidades e atitudes básicos, hábitos de pensamento e algumas rotinas de pesquisa, essenciais a compreensões mais profundas e abrangentes no futuro” (Afonso, 2008, p.19). Neste caso, tendo em conta a curiosidade natural dos alunos, quando estes entraram para a sala de aula, esta encontrava-se reorganizada com duas mesas no centro com vários líquidos distintos como água, leite, vinagre, sumo, copos de plástico e um urso tridimensional criado em cartolina. Esta reorganização da sala despoletou o diálogo, em grande grupo, sobre os materiais

e a razão da sua presença, o que conduziu a uma comparação das características dos líquidos ao nível do cheiro, da cor e da sua utilização no quotidiano.

Depois de analisados os líquidos, a turma explorou o urso tridimensional de modo a descobrir no seu interior gomas coloridas em forma de ursos, sendo esta revelação a ponte para a realização da atividade experimental que incidiu na investigação da questão-problema do que aconteceria aos ursos de goma se estiverem imersos nos diferentes líquidos que se encontravam na sala. Neste sentido, a questão-problema levantada pretendia promover “um processo de pesquisa orientado, que permita ao aluno envolver-se, activa e emocionalmente, na (re)construção do seu conhecimento científico, favorecendo, deste modo, a aprendizagem significativa” (Martins et al., 2007, p.28). Como orientação para a atividade, encontrava-se projetado o guião da experiência que conduziu o desenvolvimento da investigação dos alunos, iniciando com a seleção de um urso de goma colorido por parte de cada um. Com o respetivo urso de goma, estes observaram e registaram o seu tamanho inicial através de uma ficha de registo criada para o efeito, tendo em vista a posterior “interpretação de dados, a troca de opiniões, a discussão de ideias e a elaboração de conclusões” (Afonso, 2008, p.86).

Através de negociação em grande grupo, os alunos selecionaram o líquido em que queriam investigar o efeito, formando grupos de trabalho para cada líquido. Para além dos líquidos já analisados, as variáveis envolvidas nesta atividade incluíram ainda água com açúcar, num total de cinco variáveis, pelo que foi explorando o conceito de dissolução de líquidos. No entanto, como este conteúdo foi abordado de forma superficial, a formanda assinalou como uma necessidade o seu aprofundamento, o que decorreu numa semana seguinte com a exploração da dissolução de diversas substâncias do quotidiano. Depois de integrados em grupos, estes deslocaram-se ao centro da sala, de modo a imergir os ursos de goma, após terem legendado devidamente os copos com o nome e a variável a controlar, refletindo também na importância do grupo de controlo, que, neste caso, foi um copo com um urso de goma sem líquido. Como forma de explorar as suas conceções e sua forma de pensar, incentivando a expressão das suas ideias (Martins et al, 2007), os alunos foram incentivados a partilhar e a registar ideias sobre o que consideravam que iria acontecer ao seu urso de goma.

No dia seguinte, quando chegaram à sala, os alunos encontravam-se entusiasmados para descobrir o que tinha sucedido com cada urso, iniciando

por organizar os copos das experiências por variáveis. Nos respectivos grupos de trabalho, os alunos retiraram os seus ursos de dentro dos líquidos e estabeleceram comparações com o grupo de controlo, partilhando com a turma. Nestes momentos de partilha de ideias, procurava-se desenvolver o espírito crítico, uma vez que esta capacidade é fundamental numa sociedade em constante transformação, com mudanças e interpretações cada vez mais complexas (Nogueira, 2013). Convocando a ficha onde realizaram os registos no dia anterior, foi registado o novo contorno do seu urso, o que, num diálogo em grande grupo, promoveu o confronto de ideias e opiniões sobre as interpretações da experiência realizada (Afonso, 2008), permitindo promover “um processo que lhes interpela o pensamento e incita (...) na busca de superiores níveis de conhecimento e compreensão do mundo físico-natural envolvente” (Sá, 2000, p.3). Focando a atenção para as observações e evidências obtidas pelo efeito de cada variável nos ursos de gomas, estimulou-se o estabelecimento de relações e comparações entre os resultados para responder à questão problema, construindo novas representações de acordo com a realidade observada (Sá, 2000). Posteriormente, cada aluno fez um registo das conclusões obtidas em papéis coloridos de *post-it*, tendo em conta o que aconteceu durante a experiência, dispostos por cada aluno no suporte tridimensional em forma de urso mobilizado no dia anterior, ficando este exposto com as conclusões dos alunos na sala de aula, enfatizando a valorização dos “processos de construção do conhecimento e (...) qualidade do pensamento reflexivo em contexto social de comunicação e cooperação” (Sá, 2000, pp.3-4).

Esta atividade experimental foi, ainda, a base para uma atividade de Tratamento e Organização de Dados, articulando-se com a Matemática, em que os alunos investigaram a quantidade de ursos coloridos mobilizados por cada cor (Bivar et al., 2013). Inicialmente, através de diálogo, analisaram-se quantas cores diferentes existiam de ursos coloridos, e, posteriormente, os alunos registaram dos dados analisados através de uma ficha de registo. Desta forma, foram mobilizados os dados para uma tabela de dupla entrada com o número de ursos de goma correspondentes a cada cor, uma vez que é importante que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar e de representar dados organizados em gráficos e tabelas, pois, no seu dia-a-dia, lidam com diversas fontes e tipos de informação, que devem ser capazes de compreender (Lopes, Martins, Teixeira & Figueirinhas, 2009). Visando “desenvolver

progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de seleccionar e criticar a informação que recebem”, foi realizado um diálogo sobre as conclusões obtidas, estabelecendo comparações entre a informação analisada (Lopes et al., 2009, p.5).

Esta atividade, bem como a atividade experimental que incidiu nos ursos coloridos, decorreu por mais tempo do que estava inicialmente previsto pelas necessidades evidenciadas pela turma, sendo a gestão de tempo uma das dificuldades que marcou a prática da formanda. A procura do equilíbrio entre a gestão do tempo e a gestão das necessidades da turma possibilitou o confronto com situações de imprevisibilidade a que a formanda teve de dar resposta, refletindo na ação perante as particularidades de cada situação. Sendo a gestão do tempo uma tarefa complexa, é importante refletir na ação, aliando as necessidades dos alunos no momento com os objetivos planificados, a que acresce a diversidade de ritmos dos alunos na realização de tarefas (Arends, 2008). Pelas características da turma, a forma como estes geriam as tarefas propostas implicava um acompanhamento gradual, sendo que o nível de orientação era elevado. Uma vez que tanto o grau de autonomia como o tempo que necessitam na sua resolução variavam de aluno para aluno, a constante deslocação da formanda pela sala permitia uma identificação precoce das dificuldades que os alunos apresentavam durante as atividades, o que possibilitava uma resposta mais adequada a cada aluno. Estes foram momentos privilegiados para um “trabalho mais individualizado, com tarefas mais próximas possível das capacidades individuais, com o objectivo de consolidar os conhecimentos prévios”, mobilizando-os para situações progressivamente mais complexas (Gonçalves & Trindade, 2010, p.2062).

Neste sentido, é importante evidenciar a relevância de estabelecer continuamente um clima positivo e de abertura, em que os alunos tinham segurança para solicitar ajuda quando necessário e sentirem-se aceites nas suas dúvidas e ideias, reconhecendo-lhes valor para melhorarem e progredirem (Tomlinson, 2008). Como tal, procurou-se estabelecer um clima em que os alunos se sentissem integrados e respeitados por todos os intervenientes (Cardoso, 2013), pois um ambiente de sala de aula positivo contribui para a motivação dos alunos, sendo assim necessário que os mesmos tenham abertura para se expressarem, de forma a sentir valorização no seu contributo (Barth, 1996).

No caso da ação pedagógica da formanda, também a dificuldade em motivar os alunos para as atividades, sentida inicialmente, foi uma vertente que desenvolvida gradualmente, devidamente apoiada nos interesses da turma. Desta forma, os momentos de exploração inicial das atividades foram estruturados de forma a motivar a curiosidade dos alunos e despertar emoções para as atividades. Neste sentido, salienta-se uma atividade em que se explorou um dos interesses da turma, a interação com obras literárias, pois “ouvir ler (...) textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (Buescu et al., 2015, p.8).

Com efeito, apoiada nas observações efetuadas, foi possível verificar que os momentos de leitura de obras literárias revestiam-se de grande interesse para os alunos, o que apoiou a planificação de uma atividade sustentada na obra literária *O Dia Em Que os Lápis Desistiram*. Esta obra, com texto de Drew Daywalt e ilustrações de Oliver Jeffers, reflete a história do Duarte que, quando vai à mochila procurar os seus lápis de cera, encontra no seu lugar um conjunto de cartas escritas pelos mesmos, argumentando os motivos da sua desistência (Daywalt, 2014). Desde o lápis azul que se encontra demasiado pequeno por ser muito utilizado, ao lápis vermelho que é usado sem descanso para pintar carros de bombeiros, maçãs e corações, ou a reclamação do lápis cor de rosa de que só é utilizado pela irmã do Duarte, a obra apresenta doze cartas de doze cores que desistiram (idem). Para criar um envolvimento da turma com a história presente na obra literária, os lápis de cor dos alunos tinham também desaparecido, sendo que este é o acontecimento que marca a personagem principal da obra. Este aspeto foi também a base para a realização de tarefas propostas aos alunos, com o objetivo de fazer os seus lápis de novo felizes. Assim, perspetivou-se o envolvimento da turma com a história e a vivência do problema da personagem na primeira pessoa, uma vez que emoção e significado são dois fatores que influenciam a capacidade para prestar atenção à informação e para interiorizá-la (Flores et al., 2015).

Tendo retirado previamente os lápis de cor e marcadores dos alunos das suas caixas, deixando somente os lápis de carvão, borrachas e canetas, quando os alunos chegaram à sala foi notória a surpresa, o que gerou o questionamento geral, pois, mesmo antes de orientar a atividade inicial com um lápis em tamanho grande, alguns alunos começaram a levantar hipóteses sobre o

acontecimento. Esta opção permitiu criar motivação e curiosidade no grupo, fatores essenciais na predisposição para a aprendizagem, sendo que, como salienta Arends (2008, p.138) “a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir (...) [é] o que nos faz agir da forma como agimos”.

Através desta motivação passou-se para o momento de leitura expressiva da obra, que não decorreu com recurso ao livro físico, mas, considerando que as ilustrações da obra literária se encontram em formato de carta, estas foram impressas e encontravam-se em envelopes fechados na sala de aula, que os alunos abriram para descobrir quais eram os lápis de cor que as remetiam. Paralelamente, as ilustrações da obra literária eram projetadas no quadro interativo e, como a estratégia de leitura permitia a realização de pausas entre a leitura expressiva das cartas, esta era suspensa “para dialogar com as crianças sobre a história, verificando até que ponto se encontram todas a par dos elementos nodais da intriga” (Gomes, 2000, p.39). Pela extensão da obra literária, a sua leitura decorreu em dois dias diferentes, que integraram momentos de pré-leitura e pós-leitura e possibilitaram aos alunos desenvolver a compreensão sobre o texto.

O envolvimento da turma foi bastante visível e a parte de pré-leitura foi alongada de uma forma que não estava prevista na planificação, fruto da curiosidade e do interesse que o grupo demonstrou. Tendo em consideração que “a vertente lúdica, antecipadora da leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do relacionamento inicial com o livro” (Gomes, 2000, p.32), esta opção de perlongar o diálogo permitiu fazer o levantamento de hipóteses, de uma forma mais alargada, sobre o que teria acontecido com os lápis, desenvolvendo o espírito crítico. Os momentos de pós-leitura da obra literária perspetivaram a interligação com as TIC, uma vez que estes momentos foram explorados com recursos criados pela formanda através de dois programas gratuitos na internet. Um deles permitiu a exploração de questões orientadoras através de uma roda de perguntas virtual, uma vez que esta estratégia de abordagem e compreensão da mensagem escrita possibilita aos alunos aumentar as suas perspetivas sobre a obra literária (Dias, 2015). O diálogo crítico que os alunos estabeleceram através das questões orientadoras fomentou a partilha de diferentes pontos de vista, pois os níveis de compreensão do texto são diversificados de acordo com cada aluno, sendo este “um processo complexo

que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação” (Sim-Sim, 2007, p.9).

Os alunos registaram, num suporte desdobrável criado pela formanda, as conclusões às perguntas estruturais da obra, quem, o quê, quando e onde, sendo que este suporte foi ainda mobilizado para o registo de uma carta ilustrada para o seu lápis preferido, mostrando para que representações precisavam dele, partilhando posteriormente as suas produções com a turma. Já o outro programa informático permitiu ligar as diferentes fases da aula e articular duas atividades no âmbito da obra literária, uma com um jogo em que os alunos tinham como objetivo formular questões, passíveis de serem respondidas somente por sim ou não, para tentar adivinhar o lápis selecionado por um colega e a outra que incidia na colagem de cartões coloridos de acordo com orientações espaciais, encontrando as janelas que ocultavam palavras, às quais faltam sílabas, que os alunos tinham de completar.

No seguimento desta obra, no decorrer de dois dias, foram propostas atividades em articulação com outras áreas curriculares, como se destaca a ligação com área da Matemática através da realização de um jogo interativo de molduras do dez, onde, através da visualização num curto espaço de tempo, os alunos tinham de selecionar, no quadro interativo, o número representado. Posteriormente, registaram em molduras do dez, numa ficha criada para o efeito, com a utilização de cotonetes e de guache cor de rosa, para fazer feliz esta cor que nunca era usada pela personagem da obra literária. Este jogo envolveu uma atividade de contexto visual para incentivar o desenvolvimento de estruturas de pensamento mais flexíveis no que diz respeito ao conceito de número (Pereira & Barbosa, 2013). O desenvolvimento de sentido do número deve ser efetuado com a exploração e a visualização dos mesmos em diversos contextos para que possam ser a base de estratégias matemáticas flexíveis e criativas (idem).

Para além do desenvolvimento do espírito crítico, a reflexão originada por esta obra literária, que ensina “a usar todas as cores para colorir o mundo” (Orfeu Negro, 2014), foi ainda importante no desenvolvimento da sensibilização para a estética, permitindo aos alunos focar, de uma forma criativa, visões diferentes sobre as suas representações da realidade. Deste modo, foi proposto aos alunos a criação de um livro coletivo que respondesse às cartas dos lápis na

perspetiva de os fazer felizes, com base nos argumentos apresentados por cada cor para desistir, de forma a solucionar os problemas de cada um. Com vista à desconstrução de estereótipos associados a cada cor, pretendeu-se estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, sendo importante o uso da expressão de modo criativo para explorar a realidade (Vygotsky, 2009, Lino, 2012).

Os alunos, em pares, ilustraram em páginas de tamanho A3, de acordo com as ideias negociadas em grande grupo e apresentaram à turma, argumentando porque é que na ilustração cada lápis de cor já se encontra feliz. Apesar de, em grande grupo, já terem delineado as ideias gerais, a realização partilhada do desenho apresentou-se como um desafio para alguns alunos, daí a relevância do contributo de atividades que incidissem na cooperação em pequeno grupo, de dois ou três alunos, que devem ser estruturadas de forma a proporcionar o desenvolvimento da atitude reflexiva, globalizando, confrontando e integrando diferentes pontos de vista (Nogueira, 2013).

Ainda em grande grupo foi negociado o título do novo livro criado pelos alunos e, só no final do segundo dia, após a realização do livro, quando os alunos regressaram à sala, os respetivos lápis e marcadores já se encontravam nas suas caixas. Os alunos, que tinham passado os dois dias em expectativa pelos seus lápis, apresentaram grande alegria ao entrar na sala, valorizando um objeto do seu quotidiano, que normalmente não refletiam ao utilizar, e ampliando as potencialidades da sua utilização. Salienta-se a importância de predispor o aluno para o ver, exercitando a sensibilidade estética para o que de belo o rodeia, numa descoberta progressiva do mundo e deles mesmos (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). Neste sentido, o contacto com a arte e a sensibilidade estética relacionam-se diretamente com os processos de desenvolvimento pessoal e da personalidade (Leontiev, 2000), que sendo abordado, de modo integrado e abrangente, “da mais tenra infância (...) [e] ao longo da vida, conduz as gerações a um grau mais interventivo, inconformista, crítico, e resistente à alienação que ameaça o estilo de vida contemporâneo” (Read, 1974, citado por Queiroz e Bila, 2014, p.113).

Deste modo, pretendeu-se colocar ênfase no desenvolvimento de competências nos alunos nas mais diversas áreas curriculares e não curriculares, no processo de ensino e de aprendizagem, focando o aprender a aprender para que se formem indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente

novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação (Flores, Escola & Peres, 2011).

METARREFLEXÃO

Considerando que este ciclo de estudos visa a formação profissional de perfil duplo, as atividades que abrangeram a intervenção profissional nos contextos de EPE e 1.º CEB foram uma vertente essencial na “perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 14.º). Neste sentido, a prática pedagógica desenrolou-se em articulação com os desafios que marcaram o desempenho profissional, possibilitando a estruturação de práticas sustentadas em saberes pedagógicos, didáticos, científicos, culturais e de investigação, com tal importa refletir sobre os valores que marcaram o percurso desenvolvido (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, Flores & Forte, 2015, Ribeiro, 2014).

O desenvolvimento profissional assumiu-se, assim, na sua dimensão pedagógica, científica e cultural para fazer face às múltiplas exigências do papel do profissional na escola atual, articulando teoria e prática (Lopes & Silva, 2011). O contexto atual de imprevisibilidade da prática docente implicou o desenvolvimento de capacidades que possibilitassem a tomada de decisões sustentadas numa atitude profissional reflexiva e investigadora, de acordo com cada contexto, o que pressupôs a mobilização de interações com competências, conhecimentos, atitudes e disposições próprias, com vista a proporcionar mudanças educativas mediante as crianças, as famílias e as comunidades (Flores & Forte, 2015, Lopes & Silva, 2011, Ribeiro, 2014). Defende-se a necessidade de um profissional de educação interventivo que seja desafiado a ser um investigador ativo das suas próprias práticas, através de um envolvimento e questionamento crítico, pelo que se aponta a relevância da metodologia de investigação-ação (Arends, 2008, Sousa, Alonso & Roldão, 2013). Na opinião da formanda, esta metodologia confere intencionalidade ao processo educativo, permitindo procurar respostas que se adaptem em função dos contextos, não assentando na submissão de modelos e de prescrições pedagógicas (Altet, 2000). Assim sendo a observação apoiou de forma transversal todo o trabalho desenvolvido na prática educativa, pois esta

permitiu realizar diferentes leituras da realidade, visto que foi a base para a planificação e ação, assim como para a reflexão e avaliação, o que possibilitou uma maior consciencialização em relação à ação nas diferentes fases da intervenção profissional (Dias, 2009, Estrela, 2006, ME/DEB, 1997). Com efeito, o ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação enquadrou a atividade desenvolvida nos dois níveis de educação em que a formanda interveio, numa postura de descoberta, crítica e mudança de esquemas, modelos e crenças subjacentes à prática (Serrazina, 2002).

Com base neste ciclo a formanda procurou sustentar e contextualizar a intervenção pedagógica, evidenciando na sua vertente central a criança como um sujeito competente e ativo na sua própria aprendizagem, tendo em conta as suas características e experiências pessoais (Lopes & Silva, 2011). Desta forma, é essencial “que, perante uma proposta de currículo oficial, (...) [o profissional de educação presente] a capacidade de o interpretar, adaptar e planificar para os alunos concretos que tem num determinado contexto e meio social”, atentando na importância de desenvolver o currículo de modo flexível (Serrazina, 2002, p.12). Por conseguinte, é importante que as estratégias de desenvolvimento curricular sejam sustentadas em processos dinâmicos, abertos e passíveis de mudanças com vista a uma melhoria ao longo do tempo (Sá-Chaves, 2004).

Assente numa “compreensão mais abrangente, dinâmica, globalizada e interactiva”, foi essencial que os processos educativos se apoiassem numa abordagem holística em que o desenvolvimento da criança foi considerando na sua totalidade (Sá-Chaves, 2004, p.127). Encarou-se uma articulação que contemplasse a diversidade de cada criança e de cada família, proporcionando o desenvolvimento integral, de forma a implicar a participação das famílias no processo educativo (Alarcão, 2009, ME/DEB, 1997). A partilha de informações entre a escola e a família possibilitou um enriquecimento das respostas, de modo a promover práticas significativas para as crianças e a estimular a continuidade entre os contextos onde esta se desenvolveu (ME/DEB, 1997).

Foi neste sentido que se estruturaram práticas educativas que, apoiadas nos documentos orientadores nacionais, se adequassem aos interesses e necessidades específicos de cada grupo, o que pressupôs considerar os conhecimentos prévios das crianças, a motivação para a aprendizagem, os recursos a mobilizar e as competências a desenvolver (Lopes & Silva, 2011). Nestas considerações, revela-se fulcral a adequação às particularidades das

circunstâncias de cada contexto, onde se torna necessário contemplar processos de diferenciação, que encaram as singularidades das crianças como um fator de enriquecimento coletivo (Sá-Chaves, 2004). Nesta perspectiva, refere-se a importância da sensibilidade, que foi um aspeto que se procurou ter consciente durante a intervenção pedagógica, promovendo um clima de valorização e bem-estar da criança consigo própria e com os outros. Esta atenção pelos sentimentos das crianças, pelo respeito por cada uma e pelas suas características sustentou-se na prioridade dada ao valorizar (Oliveira-Formosinho, 2012b), considerando “a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino” (Eisner, 2008, p.8).

Também neste sentido ressalta-se a posição pessoal da formanda em relação à transversalidade da sensibilidade para a estética, que para além de “ajuda[r] o professor [a] formar o olhar do artista: um olhar sensível, intuitivo, crítico, imaginativo, inquieto, visionário” (Alvares, 2006, p.80), pressupõe aprendizagens que proporcionaram o desenvolvimento harmonioso da criança, predispondo uma compreensão mais aprofundada do mundo e de si própria, numa atitude de apreciar a beleza em diversas situações e contextos (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2011, ME/DEB, 1997). Esta apreciação possibilitou o desenvolvimento de perspetivas únicas, promovendo “em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional (...), capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p.6).

O desenvolvimento destes valores pessoais por parte da formanda implicou uma postura investigativa e reflexiva para desenvolver conhecimentos e competências, refletindo sobre a prática, os valores pelos quais é regida a ação, o próprio pensamento e os contextos onde se interage (Day, 2001). Com base nesta atitude reflexiva foi possível a consciencialização das dificuldades enfrentadas pela formanda, que incidiram inicialmente ao nível das estratégias motivacionais e da gestão dos grupos, bem como na insegurança sentida pela imprevisibilidade da prática, sobretudo na fase inicial da mesma, o que se refletia na dificuldade em desenvolver, de forma flexível, a ação e a refletir na mesma. Esta insegurança originou uma postura rígida em relação à preparação e planificação, com precisão, dos momentos das atividades, sentindo-se igualmente condicionada pelos seus traços de personalidade na ação educativa, o que se denotava na dificuldade de lidar com as situações imprevistas.

Mediante estes aspetos, verificou-se uma evolução de forma significativa à medida que foi aumentando a experiência na prática, o que possibilitou a reflexão na ação e a flexibilidade durante a execução das atividades. Estes foram aspetos que a formanda desenvolveu gradualmente, de acordo com as características dos dois contextos de educação, uma vez que ser um profissional de educação reflexivo engloba a capacidade de encarar a prática como um momento de reflexão, “bem como analisando, reflectindo e reelaborando, criativamente, os caminhos [da] sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo [o] seu papel no exercício profissional” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2064).

Para a superação das dificuldades sentidas, contribuíram os processos de colaboração, sendo que a reflexão individual foi amplamente enriquecida pela reflexão colaborativa, numa procura de soluções para os desafios, potenciando a mudança como um processo contínuo de progresso (Hargreaves, 2001). Salienta-se, assim, a importância do desenvolvimento profissional em processos de colaboração, que, no caso da formanda, permitiram encarar os desafios que emergiram da prática profissional de uma forma sustentada, com vista à evolução das práticas desenvolvidas. Na opinião da formanda, foi fundamental o estabelecimento de uma dinâmica interativa num clima de abertura e respeito, em que dar e receber se perspectivavam de forma contínua (Nogueira, 2013).

Com efeito, o estabelecimento de um clima de abertura entre todos os intervenientes desencadeou reflexões com vista à superação de dificuldades nos dois níveis de educação, quer em articulação com o par pedagógico, quer com a educadora e professora cooperantes e, ainda, com os professores supervisores. Ressalta-se este processo na perspectiva de transformação pessoal e profissional, que pressupôs uma vontade de enriquecimento do próprio conhecimento e experiência (idem), assentando “em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento”, em que se tornou possível ir mais longe do que se fosse sozinha (Alarcão & Canha, 2013, p.49). Este envolvimento pessoal em colaboração implicou uma dinâmica ativa, possibilitando o desenvolvimento de competências de adaptação aos desafios que caracterizam as situações singulares de ensino, de acordo com as particularidades de cada contexto e dos atores do mesmo (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, Lopes & Silva, 2011).

É através da confluência desta vontade de aprender continuamente para fazer face aos desafios, refletindo individualmente e colaborativamente, das crenças e valores, do conhecimento teórico, da sua articulação com a prática e das experiências vivenciadas nos contextos que se torna possível construir a identidade profissional (Marcelo, 2009). A identidade profissional é uma construção do “eu” profissional, estabelecendo-se no modo como os profissionais de educação “se definem a si mesmos e aos outros”, o que evolui ao longo do tempo (idem, p.11). No caso da formanda, esta construção da identidade profissional fica marcada pelas competências e conhecimentos desenvolvidos em perfil duplo, com saberes específicos e comuns, numa articulação entre teoria e prática com vista a enfrentar os desafios do quotidiano profissional. Esta formação, que envolveu a intervenção em dois níveis de educação, contribuiu para acentuar a compreensão da continuidade das competências em desenvolvimento entre a EPE e o 1.º CEB, tendo em consideração a sequencialidade de cada etapa, numa realidade educativa de continuidade e de abordagem global (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, Alarcão, 2009). Com efeito, as competências desenvolvidas em perfil duplo apresentam uma posição privilegiada na “atitude proactiva (...) desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, p.6).

No ponto de vista da formanda, é nesta construção de competências que se salienta a importância da formação inicial, uma vez que esta assume-se como a primeira e uma das principais etapas do desenvolvimento profissional como um processo formativo permanente (Serrazina, 2002, Flores & Simão, 2009). Este processo inicial possibilitou desenvolver a autonomia para enfrentar os desafios da profissão através de um caminho que se começou a construir nesta etapa “e que se estende ao longo de toda a carreira docente” (Serrazina, 2002, p.12). Deste modo, ressalta-se a importância de continuar o desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais, numa perspetiva de constante ação e reflexão, com vista à criação de condições para a evoluir e a crescer como pessoa e como profissional de educação, sendo que esta é “uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa,

criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso & Roldão, 2005, p.49).

Neste contexto de construção de competências pessoais, profissionais e sociais de perfil duplo, “numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, v), a formanda destaca ainda a importância da ética profissional, uma vez que “a função educativa [tem] como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, (...) quem a desempenha tem de orientar a sua acção por princípios éticos de carácter geral e por normas de carácter mais específico ajustadas às situações profissionais” (Estrela, 2010, p.69). Assim, o profissionalismo docente pressupõe o desenvolvimento de valores marcados pelo respeito pelo outro e pelo sentido de responsabilidade, dos quais se evidenciam a sensibilidade, a solidariedade, a colaboração, a autenticidade, a tolerância, o rigor e o respeito pela diversidade, através de interações equilibradas em relação em relação às crianças, à escola e aos outros docentes, às famílias e à comunidade envolvente (Estrela, 2010).

Por fim, foi com base nestes valores que se assumiu o desenvolvimento da prática pedagógica da formanda, em articulação com as competências e saberes construídos ao longo do ciclo de estudos. Este foi um período de contínuos desafios, que permitiram o crescimento pessoal e profissional, numa perspectiva de superação constante, através de um enriquecimento formativo, pois, mais do que uma ciência, ser profissional de educação é

uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. (...) é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo. (...) é comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. (...) é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola (Tavares & Alarcão, 2005, pp.131-132).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (coord.) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. (coord.) (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alvares, S. (2006). *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7ª edição)*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projectos pedagógicos na produção infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barth, B. (1996). *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. GTI (org) (2002), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em*

- Estudo*, 6 (1), 51-58. Acedido a 08 de fevereiro de 2016 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. (2009). A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 3306-3321). Braga: Universidade do Minho.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardona, M. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo* (3.^a edição). Porto: Edições Afrontamento.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D. (org.) (2003), *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade* (pp.117-150). Porto: Porto Editora.
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A Música Como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. *Revista Recre@rte* (online), 3. Acedido a 27 de fevereiro de 2016 disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>.
- Conceição, R. (2011). *A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Acedido a 27 de fevereiro de 2016 disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nERijug>

vfAEJ:www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/79330/download/+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.

- Cortesão, L. (1990) Projecto, Interface de Expectativa e de Intervenção. In Leite, E., Malpique, M., & Santos, M., *Trabalho de Projecto/2. Leituras Comentadas* (pp.81-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais – Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Daywalt, D. (2014). *O Dia Em Que os Lápis Desistiram*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Delors, J. (org.) (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (9.ª edição). Porto: ASA Editores.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1,175-188.
- Dias, I. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação Por Escrito* (online), 6(2), 314-326. Acedido a 28 de fevereiro de 2016, disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/por_escrito/article/view/19936.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dietrich, P. (2006). Plano da expressão musical: níveis de descrição. *Estudos Semióticos* (online), 2. Acedido a 27 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49162>.

- Dinis, R., & Roldão, M. (2004). Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. In Costa, J, Andrade, A., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (Orgs.), *Gestão curricular – percursos de investigação* (pp.59- 78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.ª edição). Porto: Edições Asa.
- Editora Educação Nacional (2016). *Os Piratas Pedem Por Favor*. Acedido a 24 de janeiro de 2016 disponível em <http://www.editoraeducnacional.pt/produtos-detalhes?ref=EEN111161>.
- Edwards, C., & Gandini, L. (2015). Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role. *Voices of Practitioners: Teacher Research in Early Childhood Education*, 10(1), 88-103. Acedido a 17 de junho de 2016 disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/105>.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Esteves, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Pedagogia Científica, Observação Pedagógica e Formação de Professores* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2006). Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. Texto da conferência proferido na Academia das Ciências de Lisboa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 143-148.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Millenium*, 34, 233-258.

- Fisher, J. (2005). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blatchford (org), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, M., & Simão, A. (org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspectivas?. In Dias, P. & Osório (Coord.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp.401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (ed.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 7 de abril de 2016 disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In Formosinho, J. (Org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.37-70). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2012). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp.9-25). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e prática*. Lisboa: Piaget Editora.
- França, C., & Swanwick, K. (2002). Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, pesquisa e Prática. *Em Pauta*, 13(21), 5-41.
- Funch, B. (2000). Tipos de Apreciação Artística e Sua Aplicação na Educação de Museu. In Fróis, J. (coord.), *Educação Estética e Artística*.

- Abordagens Transdisciplinares* (pp.109-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-79). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A Criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la* (2ª edição). Porto Alegre: Editora ArtMed.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, J. (2000). *Da Nascente à Voz*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, J. (2011). Sobre o Álbum. In Gomes, J. A. (2011). *Literatura para a Infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico*. Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (26-27 de out. de 2011) em 26 de outubro de 2011 (excerto).
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. In *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 2062-2073). Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Gonçalves, R., Fróis, J., & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In Silva, M., & Tamen, M. (Org.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp.649-697). Lisboa: Sociedade Calouste Gulbenkian.

- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- HighScope Portugal (2015). *O que é o Highscope?*. Acedido em 8 de fevereiro de 2016 disponível em <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/default.asp>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jeffers, O. (2012). *Presos*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo. Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kowalski, I. (2012) Criatividade e educação estética na infância. In Associação de Profissionais de Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47-49.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto.1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e da Educação Estética. In Fróis, J. (coord.), *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares* (pp.127-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a edição) (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Martins, A., Teixeira, P., & Figueirinhas, S. (2009). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: APM.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Edições Lidel.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Porto Editora.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores*. Minho: Universidade do Minho.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.
- Marques, R. (1998). *A arte de Ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Porto: Edições Plátano.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 03-16.
- Mateus, R., Damião, M., & Festas, M. (2013). *Orientações curriculares para a Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Mateus, R., Damião, M., & Festas, M. (2014). Um programa de educação estética e artística no 1.º ciclo do ensino básico. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 233-238.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2005). *A expressão dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. In Miguéis, M. (dir.), *Educação e Família* (pp.95-101). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- National Council of Teachers of Mathematics (1998). *Normas Profissionais para o Ensino da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, C. (ed.) (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (2012). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp.141-160). Porto: Porto Editora.

- Nogueira, C. (2013). Colaboração e cooperação na escola – uma nova forma de pensar e promover a aprendizagem. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.4861-4874). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In Nóvoa, A., Campos, B., & Santos, M. (org.), *Ciências da educação e mudança* (pp.17-67). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Oliveira, I., & Serrazina, M. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012a). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a edição) (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012b). O projecto EEL-DQP: Avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentada na documentação pedagógica. In Cardona, M., & Guimarães, C. (coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.189-215). Viseu: Psicosoma.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L., *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a edição) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (org.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (org.) (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Orfeu Negro (2012). *Presos. Oliver Jeffers*. Acedido a 26 de fevereiro de 2016 disponível em <http://www.orfeunegro.org/prev/presos.php?op=8>.
- Orfeu Negro (2014). *O Dia Em Que os Lápis Desistiram*. Acedido 27 de janeiro de 2016 disponível em <http://www.orfeunegro.org/prev/lapis.php?op=8>.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da criança* (8.^a edição). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pereira, A., & Barbosa, A. (2013). A visualização e o sentido de número: um estudo no 1º ano de escolaridade. In Fernandes, J., Martinho, M., Tinoco, J., & Viseu, F. (Orgs.), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Braga: APM & CIEEd da Universidade do Minho.
- Pereira, L. (2005). O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso. Acedido a 30 de abril de 2016 disponível em <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>.
- Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. (2012). *Psicologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e pedagogia* (5.^a edição). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Pinto, A., Meireles, F., e Cambotas, M. (2011). *História da Cultura e das Artes 3.^a Parte*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In Cardona, M. & Guimarães, C. (coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.334-351). Viseu: Psicosoma.

- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In Cardona, M., & Guimarães, C. (coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Queiroz, J., & Bila, M. (2014). Como motivar a exploração artística no pré-escolar?. *Revista Matéria-Prima*, 2 (3), 112-122.
- Rede Social (2014). *Diagnóstico Social do Município – 2014*. Porto: Câmara Municipal.
- Roldão, M. (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In Marques, R. & Roldão, M. (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico* (pp.11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In Roldão, M. & Marques, R. (Org.), *Inovação, currículo e formação* (pp.123-133). Porto: Porto Editora.
- Rosa, J. (coord.) (2011). *Carmen*. Cádiz: Teatro Villamarta de Jerez. Acedido a 27 de fevereiro de 2016 disponível em <http://www.arcadiajerez.com/gestion/contenidos/agenda/libretos/LIBRETO%20DE%20CARMEN%20JUN%202011.pdf>.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de*

- educação científica nos níveis de escolaridade seguintes.* Comunicação apresentada no congresso Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências. Braga: Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (2002). A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp. 105-116). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2004). Tendências para a Reconceptualização Curricular. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (pp.125-132). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/Um contributo. In Gregório, M. & Ferreira, S. (org), *Formação inicial de professores* (pp.140-147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sancristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Acedido a 7 de fevereiro de 2016 disponível em <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.
- Sarmiento, T. (org) (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna* (online), 35(5), 05-51. Acedido a 27 de fevereiro de 2016 disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf.
- Serrazina, L. (org.) (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: A Teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. In Shaffer, D. (Org.) (2005), *Psicologia*

- do desenvolvimento. Infância e adolescência* (pp.217-257). São Paulo: Thomson Pioneira.
- Silva, F., & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In Carvalho, M., Loureiro, A. & Ferreira, C. (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores.
- Silva, P. (2012). *Presos. Oliver Jeffers: A pedagogia começa num papagaio de papel*. Acedido a 26 de fevereiro de 2016 disponível em <http://www.ruadebaixo.com/presos-oliver-jeffers.html>.
- Silva, P. (2014). *Quero o meu chapéu. Jon Klassen. Obrigado pela atenção*. Acedido a 22 de maio de 2016 disponível em <http://www.ruadebaixo.com/quero-o-meu-chapeu-jon-klassen-31-3-2014.html>.
- Simões, A. (2007). O que é a Educação?. In Fonseca, A., Seabra-Santos, M., & Gaspar, M. (eds.), *Psicologia e Educação. Novos e Velhos Temas* (pp.31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- Simões, C., & Ralha-Simões, H. (1999). Pressupostos curriculares e construção do conhecimento pedagógico. In Marques, R. & Roldão, M. (org), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico* (pp.99-112). Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade: uma preocupação da Universidade dos Açores. In Roldão, M. & Marques, R. (org.), *Inovação, currículo e formação* (pp.89-100). Porto: Porto Editora.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. (org.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Souza, C., & Joly, M. (2010). A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil. *Cadernos da Pedagogia*, 4 (7), 96-110.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6.^a Edição). Coimbra: Edições Almedina.

- The Museum of Modern Art (2016a). *Portuguese Plan/Information*. Acedido a 03 de maio de 2016 disponível em http://www.moma.org/visit/infoplans/portuguese_plan#generalinfo_pt.
- The Museum of Modern Art (2016b). *MoMA Multimedia*. Acedido a 03 de maio de 2016 disponível em <http://www.moma.org/explore/multimedia>.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I (3)*, 8-20.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fortes.
- Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola* (5^a edição). Porto: Asa Editores.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 126*. Lisboa: Ministério da Educação. Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios

orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República*, 1.º série – N.º 240. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 242. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5165-A/2013 de 16 de abril. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 74. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5220/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* N.º 178 – II Série. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 77. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 192. Lisboa: Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.

- Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio de 2014. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 100. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. *Diário da República N.º 155/2005 – I Série – A*. Lisboa: Assembleia da República. Sétima revisão constitucional.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 – I – Série – A*. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Agrupamento de Escolas (AE) (2013a). *Projeto Educativo 2013-2017*. Porto: Agrupamento de Escolas.
- Agrupamento de Escolas (AE) (2013b). *Plano Plurianual de Atividades 2013-2017*. Porto: Agrupamento de Escolas.
- Agrupamento de Escolas (AE) (2013c). *Plano de Melhoria 2013-2017*. Porto: Agrupamento de Escolas.
- Agrupamento de Escolas (AE) (2014). *Projeto Educativo*. Porto: Agrupamento de Escolas.
- Agrupamento de Escolas (AE) (2015). *Plano Plurianual de Melhoria*. Porto: Agrupamento de Escolas.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (2001). *Formar e aprender para gerar competências. Segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa: sinopse*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão Europeia (2012). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. Acedido a 08 de novembro de 2015 disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129PT.pdf.
- Comissão Europeia (2014). *Abrir a Educação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Artísticas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Flores, P., & Forte, A. (2015). *Ficha Curricular – Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Martins, I. (coord.) (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2001a). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Meio* (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001b). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Expressão e educação: físico-motora, musical, dramática e plástica* (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2014). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. S.l.: Assembleia Geral nas Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.