

Orientação

AGRADECIMENTOS

Este longo percurso, que foi realizado com muito carinho e amor, não teria sido possível sem o apoio incondicional daqueles que sempre me apoiaram, perante as vicissitudes da vida. Desta forma, expresso a minha eterna gratidão, agradecendo a todos aqueles que cruzaram a minha vida e tornaram possível este grande sonho.

Agradeço em primeiro lugar àqueles que tornaram este Relatório de Estágio possível. Um grande e sincero obrigada às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que tornaram este sonho e processo concretizável e que tanto me ensinaram. Pela alegria, pelos sorrisos e abraços com que me recebiam todos os dias, pela partilha de todas as vossas aprendizagens. Obrigada por me fazerem crescer e pela felicidade que me proporcionastes.

À minha família a quem devo tudo o que sou hoje:

À minha mãe que me acolhe nos seus braços e me limpa as lágrimas, e que me ensinou a não desistir dos meus sonhos e a enfrentar a vida com um sorriso, mesmo quando esta não nos sorri de volta.

Ao meu irmão Carlos pelo companheirismo, pelas palavras certas no momento chave e por me fazer acreditar em mim mesma.

À minha irmã Carla pelo apoio incondicional, pela tranquilidade que me transmite e pela força que demonstra todos os dias e que mesmo sem saber, me inspira.

À minha melhor amiga e irmã do coração, Inês, por realizar este caminho comigo, por estar ao meu lado nos momentos de alegria e tristeza, nunca deixando-me desistir e por me fazer olhar para vida com outros olhos.

Aos meus padrinhos Albano e Fernanda Viseu por todo o apoio prestado, pelos conselhos e por incrementarem este meu sonho de criança.

À Alexandra e ao José pelo carinho, pelo incentivo, por me receberem de braços abertos e pelas consecutivas palavras “Força! Tudo se consegue!”.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá pelo apoio, pela orientação, disponibilidade e contributos valiosos, que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

Às professoras cooperantes pelo acolhimento, apoio, paciência, pela partilha de infindas aprendizagens, e acima de tudo pela confiança depositada em nós.

Ao meu par pedagógico Ana Sofia Silva por ter estado ao meu lado neste percurso, pela amizade, carinho e partilha, mas acima de tudo pelas conquistas e dificuldades que ultrapassamos juntas.

E a ti pai, que por teres partido cedo de mais, não me viste iniciar e terminar esta jornada, mas acredito que estejas a acompanhá-la ao meu lado, com um sorriso na cara por me veres a cumprir o que sempre me pediste: “Nunca desistas dos teus sonhos!”. Que sejas sempre a estrela que ilumina o meu caminho.

A todos, obrigada por me acompanharem nesta jornada!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, integrado na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico visa, descrever de forma analítica e reflexiva, a ação pedagógica desenvolvida ao longo da prática educativa em ambos os níveis educativos. Com efeito, este documento, requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre de perfil duplo (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) mobiliza em si um quadro concetual e legal que sustentou essa mesma prática, auxiliando no desenvolvimento de competências fundamentais do processo de dupla docência.

Neste sentido, ao longo deste processo e sempre numa perspetiva socioconstrutivista, a criança foi o centro de todo este processo, escutando-a atentamente em todos os momentos, explanados na metodologia investigação-ação, processo cíclico que permitiu estruturar e desenvolver, com base nos interesses e necessidades de todas as crianças, atividades e sequências didáticas, a referenciar neste documento.

Posto isto, este Relatório de Estágio visa descrever, analisar e refletir sobre a ação desenvolvida ao longo do último ano, aprofundando as especificidades referentes a cada nível educativo, bem como dos grupos de crianças, realçando a postura crítica e reflexiva desenvolvida ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

Em término, este processo desenvolvido ao longo do último ano permitiu aprofundar as especificidades referentes a cada nível educativo, bem como a continuidade educativa entre ambos, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, culminando na construção de um perfil duplo, incrementado pelo trabalho colaborativo desenvolvido, enriquecedor da ação educativa.

Palavras-chave: Criança; Socioconstrutivismo; Investigação-Ação; Prática Educativa.

ABSTRACT

The present Internship Report, integrated in the curricular unit of Supervised Educational Practice in the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, aims to describe, in an analytical and reflexive way, the pedagogical action developed throughout the educational practice in both educational levels. In fact, this document, which is a compulsory requirement for obtaining a dual profile master's degree (Decree-Law 79/2014, of May 14), mobilizes in itself a conceptual and legal framework that underpinned this same practice, assisting in the development of competences of the dual teaching process.

In this sense, throughout this process and always in a socioconstructivist perspective, the child was the center of this whole process, listening carefully to the child at all times, explained in the methodology research-interaction, cyclical process that allowed structure and develop, based interests and needs of all children, activities, and didactic sequences, to be referenced in this document.

Having said this, this Internship Report aims to describe, analyze and reflect on the action developed over the last year, deepening the specifics regarding each educational level, as well as the groups of children, highlighting the critical and reflexive stance developed throughout the Practice Educational Supervision.

In the end, this process developed over the last year allowed us to deepen the specificities regarding each educational level, as well as the educational continuity between both, promoting the development of professional and personal skills, culminating in the construction of a double profile, enhanced by collaborative work developed, enriching the educational action.

Keywords: Child; Social constructivism; Research-Action; Educational Practice.

ÍNDICE

Lista de Abreviações	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico E Legal	3
1. Formação e Desenvolvimento da Profissionalidade Docente	3
1.1. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	13
1.2. Perfil e Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
Capítulo II - Caracterização Do Contexto De Estágio E Metodologia De Investigação	30
1. Caracterização da Instituição Educativa	30
1.1. Contexto de Estágio Em Educação Pré-Escolar	34
1.2. Contexto de Estágio Em 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
2. Metodologia De Investigação	45
Capítulo III – Descrição Das Ações Desenvolvidas E Dos Resultados Obtidos	50
1. O Caminho Percorrido na Educação Pré-Escolar	51
2. O Caminho Percorrido no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos	101
Obras Literárias para a Infância	104

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF - Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família

AE- Agrupamento de Escolas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

ELI - Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA- Plano Anual de Atividades

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES -Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

“Um professor só vai longe se caminhar com os alunos”
(Estanqueiro, 2010, p. 36).

O presente Relatório de Estágio integrado na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) do mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) constitui o requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre, permitindo a habilitação para a docência nestes dois níveis educativos (Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio). Neste sentido, para uma qualificação profissional é necessário que esta seja “adquirida no quadro de uma parceria formal, (...) qualificada e qualificante estabelecida entre instituições de ensino superior (...) e de educação básica” (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), constituindo desta forma o presente documento o elo de articulação entre a instituição onde a PES se desenvolveu e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Esta articulação encontra-se perceptível nos conhecimentos apreendidos, nomeadamente nas aulas teórico-práticas e nos seminários, referente à unidade curricular de PES em EPE e 1.º CEB, integrados no decorrer da ação educativa, de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Com efeito, a elaboração deste Relatório de Estágio visa descrever e refletir sobre a ação pedagógica, assim como os constructos pedagógicos, científicos e didáticos que sustentaram a prática educativa desenvolvida em ambos os contextos de intervenção, a fim de promover e fomentar o desenvolvimento holístico das crianças. Destarte, a PES desenvolveu-se em ambas as valências no mesmo contexto educativo, numa instituição pública, situada na cidade de Rio Tinto, quatro dias consecutivos por semana, perfazendo em cada um, um total de 220 horas. A primeira ocorreu em contexto de EPE numa sala de atividades com crianças entre os 4 e 5 anos de idade, ao contrário da segunda que se desenvolveu no 1.º CEB com crianças de 6 e 7 anos, a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Posto isto, a prática educativa possibilitou a incrementação e construção de competências profissionais, relativamente à

capacidade de mobilizar e estruturar estratégias e recursos proporcionadores e fomentadores do desenvolvimento global da criança, respeitando o princípio de que cada criança deve ser o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, com uma participação ativa, constituindo-se coconstrutora do seu próprio saber (Sanches, 2001). Deste modo, centrando a atenção na estrutura do presente Relatório de Estágio, este encontra-se subdividido em cinco partes integrantes, sendo estas a introdução, três capítulos, referentes à ação educativa, e a metarreflexão.

Com efeito, no que diz respeito ao primeiro capítulo este, num primeiro momento, tem como intuito explicar os aspetos fundamentais para a formação e desenvolvimento profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, realçando o perfil de dupla docência e as vantagens associadas ao mesmo, particularmente a continuidade e transição educativa entre níveis educativos. Para além disso, também os pressupostos legais, teóricos e concetuais serão explorados, relativamente ao desenvolvimento do perfil e da prática docente na EPE e no 1.º CEB. Por sua vez, no segundo capítulo apresentar-se-á a caracterização global e específica dos contextos onde a PES se desenvolveu, assim como as dimensões relacionadas com os ambientes educativos e os grupos de crianças, características essas que influenciaram as práticas priorizadas na ação educativa. Este capítulo remete ainda para a metodologia de investigação-ação, orientadora da prática educativa, caracterizada pelo seu processo cíclico: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. O terceiro capítulo apresentará a descrição e a análise reflexiva das ações desenvolvidas na PES, bem como as estratégias preconizadas no decorrer das mesmas, tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico das crianças, salientando as aprendizagens alcançadas pelos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Como conclusão apresentar-se-á uma metarreflexão a incidir no percurso de formação, sublinhando aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo de todo o processo formativo, que auxiliaram no desenvolvimento profissional, pessoal e social da formanda. Seguidamente encontrar-se-ão explanadas as referências bibliográficas e os referentes teóricos e legais mobilizados no decorrer do Relatório de Estágio, culminando na apresentação dos anexos e apêndices, referenciados no mesmo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A criança tem direito à educação”

(Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990, p. 20).

De forma a compreender o perfil dos profissionais de educação dos níveis educativos da EPE e do 1.º CEB e o seu processo formativo, o presente capítulo apresentará os quadros legais, teóricos e concetuais que sustentaram a Prática Educativa Supervisionada, numa visão holística de todo o processo. Neste sentido, é fundamental que o futuro profissional de educação oriente a sua ação educativa pelos constructos teóricos proporcionando uma articulação entre a teoria e a prática, a fim de estruturar e desenvolver uma prática consistente a nível científico e metodológico, uma vez que é essencial que a “teoria inspire as práticas [mas que] não dite as práticas (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 63).

Desta forma, num primeiro momento encontrar-se-ão explanados os aspetos cruciais para a formação e desenvolvimento da profissionalidade docente, realçando o perfil de dupla docência e as suas vantagens, no que respeita à continuidade e transição educativa entre níveis educativos. Posteriormente, serão apresentados os pressupostos, mais específicos, para o desenvolvimento do perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetivando o desenvolvimento e aprendizagem global da criança, bem como a sua valorização no processo educativo.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O sistema educativo português encontra-se definido, na Lei de Bases como um conjunto de meios “pelo qual se concretiza o direito à educação, que se

exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 1.º). Esta definição encontra-se em consonância com o que está explícito na Convenção sobre os Direitos da Criança, que estabelece a educação como um direito, no qual o Estado deverá “assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, Artigo 28.º, p. 20). Desta forma, para a formação de cidadãos livres, autónomos e responsáveis, a escola surge como estabelecimentos com a missão de “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Contemplando o sistema educativo como uma acção formativa permanente, promovedor do desenvolvimento global da criança, é importante explicar a organização deste sistema, que integra a Educação Pré-Escolar, Escolar e a Educação Extraescolar. Por conseguinte, a EPE destina-se a crianças “com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 3.º) e “no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 4.º). Na Educação Escolar, integradora do ensino básico, secundário e superior, considera-se em parte obrigatória a frequência, no que respeita à escolaridade obrigatória de 12 anos, homologada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, ficando de fora a etapa da Educação Pré-Escolar, não se incluindo no âmbito da escolaridade obrigatória, onde o ensino é “universal e gratuito” (DL n.º 176/2012, de 2 de agosto, Artigo 3.º). Um aluno perfaz o ensino obrigatório com a “obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação; ou independentemente da obtenção do diploma, (...), no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos de idade” (DL n.º 176/2012, de 2 de agosto, Artigo 6.º). A Educação Extraescolar, por sua vez, tem como finalidade permitir “[o] aperfeiçoamento e actualização cultural e científica (...) num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 4.º).

Posto isto, poder-se-á afirmar que o sistema educativo português sofreu múltiplas alterações, consoante a evolução da sociedade a nível cultural, social, político e económico, nos últimos trinta anos (Bettencourt, Sim-Sim, Cardim, Leitão, Serrazina et al., 2013). As alterações ocorridas desde a implantação da democracia, passando pela entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, até ao sistema educativo de hoje, incidiram sobretudo nos programas e manuais, inteiramente modificados, passando pela introdução de novos modos de avaliação e criação de “novos modelos de organização e gestão escolar” (Bettencourt, Sim-Sim, Cardim, Leitão, Serrazina et al., 2013, p. 10).

Paralelamente, constatou-se um “acentuado desenvolvimento no processo de construção da escola de massas em Portugal, que se traduziu num crescimento quase exponencial de alguns subsistemas” (Bettencourt, Sim-Sim, Cardim, Leitão, Serrazina, et al., 2013, p. 10). Todas estas vicissitudes influenciaram a organização, os objetivos, as infraestruturas, os atores e metodologias do sistema educativo português (Bettencourt, Sim-Sim, Cardim, Leitão, Serrazina et al., 2013). Com a homologação dos normativos legais estruturados do sistema educativo já supramencionados, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os programas e metas curriculares do 1.º CEB (DL n.º 91/2013, de 10 de julho), a escola tem o dever de acompanhar as transformações da sociedade, com o intuito de conhecer, compreender e participar na vida do meio envolvente.

As crianças, elementos fulcrais das escolas são seres únicos a nível biológico, social, cultural, cognitivo e emocional, cabendo por isso, ao profissional de educação respeitar essa diversidade, proporcionando a todas aprendizagens significativas e investidoras no sucesso de cada criança (Tomlinson & Allan, 2002). Desta forma, sendo a criança o elemento central do sistema educativo, o educador de infância e o professor do 1.º CEB não poderão adotar uma ação pedagógica igual para todos, devendo o ato educativo ser diferenciado, respeitando o princípio estabelecido na Lei n.º 46/86 de 10 de outubro que consiste em “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Artigo 3.º).

Seguindo esta linha de pensamento e como já referido, os profissionais de educação, mediadores pedagógicos, devem integrar nas suas práticas educativas estratégias diversificadas, lúdicas e motivadoras, utilizando desta forma “novas tecnologias, a utilizar novos campos e modalidades de intervenção, face às realidades sociais e escolares” (Cunha, 2008, p. 48). Neste sentido, a adoção de diferentes estratégias no decorrer da ação pedagógica permitem às crianças aprender a aprender, sendo que as mesmas foram valorizadas ao longo da PES.

Paralelamente, sendo o profissional de educação um mediador pedagógico, que sustenta toda a sua ação educativa nos modelos pedagógicos, bem como “na cultura envolvente e na cultura da criança” (Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1998, p. 15), é fundamental referir a teoria ecológica de *Bronfenbrenner*, que incide nas inter-relações entre estes contextos, que influenciam o desenvolvimento global da criança.

Com efeito, a teoria de *Bronfenbrenner* identifica cinco níveis interligados de “influência ambiental ou contextos de desenvolvimento, do mais próximo ao mais vasto” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 14). Desta forma, é essencial estudar a criança nos diferentes contextos em que interage e nos quais ela se desenvolve, começando pelo *microsistema*, que representa o ambiente quotidiano direto da família, escola ou meio envolvente e a influência interativa, que as relações pessoais têm no desenvolvimento global da criança. Como segundo nível é apresentado o *mesossistema* que corresponde à interação entre os vários *microsistemas* em que a criança participa ativamente (Portugal, 1992), ao contrário do *exossistema*, que se refere “a um ou mais contextos que não implicam a participação ativa do sujeito mas, onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” (Portugal, 1992, p. 39). O *macrossistema*, quarto nível da teoria de Urie Bronfenbrenner, consiste em padrões culturais veiculados ao nível dos subsistemas, exo-, meso- e microsistemas, como crenças, sistemas económicos e políticos como o capitalismo e o socialismo, (Papalia, Olds, & Feldman; Portugal, 1992; Portugal, 1992). Por último, o *cronossistema* diz respeito à dimensão tempo, que corresponde à influência da mudança ou estabilidade na criança e no meio (*idem*).

A abordagem ecológica exhibe a variedade de influências inter-relacionadas, que afetam a criança no seu desenvolvimento (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), sendo essencial que o profissional de educação tenha em atenção cada circunstância, uma vez que esta pode alertar para as diferenças “no modo de uma mesma criança agir em contextos diferentes” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 15).

O estado físico e psíquico com que a criança entra na escola constitui um bom revelador do que poderá transcorrer em casa e vice-versa. Deste modo, a interação entre escola-família constitui “como todas as relações, uma relação de poder” (Silva, 2009, p. 26) com uma multiplicidade de atores sociais, no qual o poder “nunca é absoluto nem unidirecional” (Silva, 2009, p. 26). Desta forma, a relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e da função central das instituições educativas, que diz respeito ao processo de aprendizagem da criança, com o intuito de as incentivar a serem mais construtoras de uma cidadania responsável, solidária com o outro, empenhada e com espírito crítico (Silva, 2009). Uma instituição educativa deve-se assumir como “um espaço de convivência, empreendedora de cada um como cidadão” (Sarmiento, 2009, p. 67).

Seguindo esta linha de pensamento, também a teoria socioconstrutivista assevera que o processo de desenvolvimento da criança resulta da interação com o meio que a envolve e com as experiências que cria e que lhe são apresentadas no mesmo, sendo a interação com o meio, a linguagem e a cultura os principais factores de desenvolvimento do ser humano (Cobb, 1998). Com efeito, a criança constrói o seu próprio conhecimento, articulando-o com outros já apreendidos, contextualizando-o, uma vez que esta é um ser ativo, em constante interação com o meio social, encontrando soluções para as suas questões (Fosnot, 1999).

Nesta perspectiva construtivista o profissional de educação auxilia a criança na construção da sua própria aprendizagem, princípio defendido por Piaget, no qual a criança desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento (Raposo, 1995). Paralelamente, o profissional de educação proporciona oportunidades que conduzam a novas aprendizagens, respeitando a criança na sua individual e coletividade (Fosnot, 1999). Sublinha-se que devido à importância que a teoria socioconstrutivista desempenha no processo de ensino e aprendizagem, na qual a aprendizagem é o resultado do contexto

social, histórico e cultural (Cobb, 1998), a mesma foi basilar no decorrer da PES, perceptível no terceiro capítulo.

Com efeito, sendo através da interação com o meio/com os pares que a criança constrói a sua aprendizagem, é essencial que o profissional de educação proporcione situações de aprendizagem cooperativa e colaborativa, onde as crianças sejam instigadas a trabalhar em conjunto, pois “a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente” (Vygotsky, 1987, citado por Chaiklin & Pasqualini, 2011, p. 7). Também Boavida e Ponte (2002) consideram a aprendizagem cooperativa fomentadora de interação e partilha entre todos os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a “realização de um trabalho em conjunto, a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações” (p. 4). Salienta-se que sendo a colaboração uma mais-valia para o desenvolvimento de competências nas crianças, esta também é positiva no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, no que respeita ao profissional de educação. Segundo Hargreaves (1998) a colaboração permite aprender uns com os outros numa partilha de saberes, bem como ampliar o conjunto de competências de carácter social, processual e cognitivo (John-Steiner, Weber, & Minnis, 1988), fomentando o desenvolvimento dos profissionais de educação e das escolas.

Ressalta-se, a fim de validar a importância dos conceitos de colaboração e cooperação no sistema educativo, sendo os mesmos sinais de “qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010, p. 21) que estes foram incorporados ao longo da PES, tendo os projetos de intervenção da díade incidindo nestes conceitos, visíveis no terceiro capítulo.

Destarte, é primordial que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB colaborem com outros profissionais de educação, uma vez que “colaboração designa, pois, também um processo de realização em que diversas pessoas intervêm” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46), através de diálogos, de partilha de experiências e de reflexões. Para além disso, a colaboração auxilia estes na organização e desenvolvimento das suas práticas educativas, e consequentemente no desempenho docente, devido “ao enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27).

Realçando o trabalho colaborativo no decorrer da PES, este foi constante entre o par pedagógico e as orientadoras cooperantes, colaborando não só no planejamento, na tomada de decisões e na ação, mas também no refletir e na combinação de esquemas conceituais independentes, a fim de criar quadros originais (John-Steiner, Weber, & Minnis, 1988).

Os profissionais de educação tanto da EPE como do 1.ºCEB assumem-se como educadores de crianças e não de uma determinada disciplina ou área disciplinar (Formosinho, 2016). Desta forma, o perfil de dupla docência implica que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB revelem, por meio das suas ações educativas, que a educação não deve ser faseada de acordo com as faixas etárias, mas sim como um processo contínuo, que não é estático, uma vez que o conhecimento amplia-se conforme o desenvolvimento das crianças (Formosinho, 2016).

Visto a educação se desenvolver como um todo e não em fragmentos (Roldão, 2000), esta deverá ocorrer de forma integrada, visando uma formação de qualidade, incidindo em todas as dimensões, cognitivas, afetivas, emocionais e sociais (Robalo, 2004), que permitem ao indivíduo a sua plena cidadania.

Com efeito, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, onde se encontram definidas as dimensões do perfil geral docente, fundamentais para um desempenho profissional positivo e responsável, no que respeita à construção da sua identidade profissional e ao desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa, para uma educação plena das crianças. Sendo assim, este DL explana quatro dimensões - profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida - que se assumem basilares no que respeita à prática docente, uma vez que contribuem “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008, p. 29).

Desta forma, a primeira dimensão a ser apresentada é a “dimensão profissional, social e ética” que diz respeito ao saber específico e à reflexão dos saberes profissionais. Por sua vez a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” refere que o docente deve orientar a sua prática educativa de acordo com os saberes próprios e transversais, adequados a cada nível

educativo. Relativamente à “dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade” esta integra a importância da cidadania democrática, da participação e da colaboração entre todos os agentes educativos, sendo a última dimensão a “de desenvolvimento profissional ao longo da vida” que defende a formação como um elemento essencial à prática profissional (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

No seguimento deste DL surge um novo, DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, no qual é estabelecido as competências específicas dos profissionais de ambos os contextos educativos, EPE e 1.º CEB, em que o educador de infância é construtor e gestor do currículo, desenvolvendo-o através “da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (*idem*, Anexo 1.º), bem como das atividades e dos projetos curriculares. Por sua vez, no 1.º CEB o professor desenvolve o currículo, assente em aprendizagens formais, mobilizando e integrando “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, 30 de agosto, Anexo 2.º).

Perante este panorama, referente à “falta de articulação intercontextual” (Alarcão, 2008, p. 205) resultante de uma cultura isolada praticada em cada nível educativo, a educação básica não é encarada “numa perspetiva de continuidade educativa” (Marchão, 2002, p. 34). Deste modo, compete ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB promover uma continuidade entre estes níveis educativos, por meio de processos integrados e articulados, flexibilizando, deste modo o currículo. Neste sentido, surge a necessidade de estabelecer uma estreita relação entre os profissionais de educação destes níveis educativos, EPE e 1.º CEB, a fim de compreenderem as dinâmicas, os projetos curriculares e as propostas de atividades de ambos os contextos, de modo a facilitar a transição das crianças.

Com efeito, emerge o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro que estabelece a necessidade de existir um corpo docente que promova uma formação íntegra de cidadãos, através do alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, passando a existir uma habilitação conjunta para a EPE e o 1.º CEB, sendo este processo a dupla formação. Para tal e segundo o DL n.º 79/2014, de 14 de maio a preparação de profissionais de educação “deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio), a fim de desenvolver um processo de ensino e

aprendizagem de qualidade e munido de diferentes saberes científicos, didáticos e pedagógicos, assim como estratégias para o desenvolvimento do currículo (DL n.º 79/2014, de 14 de maio). Deste modo, este processo visa a construção de profissionais de educação com duplo perfil, com conhecimentos em todos os domínios e áreas da EPE e do 1.ºCEB, proporcionando uma transição segura e harmoniosa entre níveis educativos (Sim-Sim, 2010). Com efeito, investir no processo de formação de professores possibilita o desenvolvimento de processos de transição eficazes (Reis-Lorge, 2007).

Refletindo sobre o último processo supramencionado, a transição educativa, esta pode assumir um carácter positivo ou negativo, na medida em que pode constituir um momento de crescimento e aprendizagem para as crianças, mas também de insucesso e regressão das mesmas (Formosinho, 2016). Para uma transição saudável e que possa ser vivida positivamente, entre o contexto familiar e a EPE, denominada transição vertical, e a EPE e o 1.º CEB, transição horizontal, o profissional de educação deve inscrever-se “na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97).

Desta forma, cabe aos profissionais de educação proporcionar às crianças uma transição facilitadora da continuidade educativa, articulando estratégias que valorizem as aquisições adquiridas pelas crianças no jardim de infância, “como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular nº 17/2007, de 10 de outubro, p. 6). A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB consiste num processo de aquisição e desenvolvimento de novas competências relacionais e integradoras em novos microssistemas (Reis-Lorge, 2007), impulsionando que os profissionais de educação desenvolvam práticas educativas proactivas que promovam as transições, conservando a especificidade dos níveis de ensino (*idem*; Cardona, 2014).

Posto isto, a dupla formação destes profissionais de educação permite o acompanhamento contínuo das crianças, adaptando a sua prática educativa a cada nível, uma vez que o mesmo conhece as competências a desenvolver e as que já se encontram desenvolvidas em cada um, possuindo desta forma uma visão globalizadora (Vasconcelos, 1997). Deste modo, o perfil duplo permite

incrementar a continuidade educativa, visualizando-a como um processo de desenvolvimento contínuo, que respeita os ritmos de aprendizagem das crianças, pois cada novo nível educativo deverá ter em conta as aprendizagens adquiridas (Vasconcelos, 1997), uma vez que o profissional de educação conhece os distintos estádios de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e escolar (Ferreira & Santos, 2007). Sendo assim, o acompanhamento das crianças até ao culminar do 1.º CEB promove e fomenta os processos de continuidade, articulação e transição educativa

No que respeita à continuidade educativa, esta prende-se na existência de uma ligação entre os diferentes níveis educativos, complementando-se um ao outro, uma vez que a continuidade “não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead, 1981, citado por Marchão, 2002, p. 34). Deste modo, cabe aos profissionais de educação procederem a uma boa gestão do currículo, estabelecendo estratégias de articulação curricular, para uma continuidade educativa com sucesso.

Neste sentido, articular implica cuidar das transições tornando-as educativas (Vasconcelos, 2007), estabelecendo estratégias para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB, onde prevalece a cooperação entre profissionais de educação, que em conjunto promovem aprendizagens construtivistas, adequando o currículo às necessidades específicas das crianças (DL n.º 75/2008, de 22 de abril, Artigo 43.º). Sublinha-se que a articulação curricular engloba em si duas dimensões distintas sendo estas a articulação horizontal e a articulação vertical. A primeira diz respeito à conjugação transversal de saberes oriundos de diferentes áreas “disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3), enquanto que a segunda refere-se à interligação sequencial de conteúdos pertencentes ao mesmo “ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (*idem*).

Poder-se-á asseverar que o perfil de dupla docência exige aos profissionais de educação uma participação ativa e reflexiva antes, durante e após as suas ações educativas, ao longo de toda a sua formação contínua e na execução da sua prática (Pacheco, 1995a). Para os futuros profissionais de educação que se encontram em prática educativa supervisionada, aprofundarem estes princípios, muito contribui a supervisão pedagógica como processo de

desenvolvimento e de (re)qualificação, pois existe uma pessoa mais experiente que orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional (Rodrigues, 2008). Com efeito, este desenvolvimento ocorre por via de uma atitude de monitorização sistemática da prática, através de procedimentos de reflexão e de experimentação, uma vez que a “supervisão institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas” (Moreira, 2004, p. 134).

Desta forma, a instituição de formação, o supervisor e os profissionais de educação cooperantes auxiliam os formandos no domínio e aplicação dos conhecimentos científicos e pedagógicos (Santos & Brandão, 2008). Neste sentido, o contexto de estágio constitui uma componente fundamental na formação do formando, no que respeita ao nível da iniciação à prática profissional, pelas condições, oportunidades e orientação que os profissionais de educação cooperantes proporcionam (*idem*), perceptível ao longo da PES. Por sua vez, o supervisor é fundamental em termos de “formação, orientação, avaliação/monitorização da prática e desenvolvimento profissional” (Santos & Brandão, 2008, p. 81) do formando, além de auxiliar este na análise e reflexão da sua ação, consciencializando de que “ninguém pode refletir sozinho e que o outro é sempre necessário” (Nóvoa, 1999a, p. 3).

1.1. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Com a homologação da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) a Educação Pré-escolar é estabelecida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, reforçando o valor da educação nos primeiros anos de vida. Esta assumiu um carácter universal para as crianças a partir dos cinco anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009), sendo reformada para os quatro anos de idade, através da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

Como documento orientador da Educação Pré-Escolar, esta tem a seu dispor as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e revogadas pelo

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que visam melhorar a qualidade da ação educativa, assumindo-se como documento de referência para a construção e gestão do currículo na EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, na Educação Pré-Escolar não existe um programa curricular estabelecido como obrigatório, mas sim um documento orientador, no qual o educador de infância se guia, adaptando-o às suas filosofias adjacentes e a outros modelos. Desta forma, o educador de infância desempenhado o papel de gestor do currículo, a fim de apoiar a sua ação pedagógica (Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro), de acordo com as necessidades e interesses do grupo, em concordância com a instituição, com o projeto educativo, bem como com as famílias e meio envolvente (Lopes da Silva et al., 2016).

O currículo consiste num processo de construção e desenvolvimento interativo que promova aprendizagem (Pacheco, 1996), integrando em si diversas intervenções educativas, criadoras de contextos promotores de aprendizagem. Todavia, os educadores de infância deverão assegurar que o currículo tem *relevância* para as vidas das crianças, devendo ser cuidadosamente planeado, com o intuito de ir ao encontro das capacidades das mesmas (Siraj-Blatchford, 2005).

As orientações globais explanadas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), que se debruçam sob a intencionalidade e intervenção pedagógica do educador de infância realçam princípios fundamentais que este deve ter em conta, na sua prática educativa, tais como: observar, planear, agir, avaliar e comunicar. O educador de infância ao passar por todas estas fases deve, assumir uma atitude crítica e reflexiva sobre as suas ações, de forma a adequá-las às especificidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Paralelamente, o presente documento explicita três áreas de conteúdo fundamentais no planeamento e avaliação do processo educativo, sendo que este implica uma sequencialidade progressiva, de forma a completar, aprofundar e alargar as aprendizagens anteriores (Circular n.º 17/2007, 10 de outubro; Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, a EPE não se assume como um processo de ensino e aprendizagem, que tem como papel a preparação das crianças para um sistema de escolaridade obrigatória. A Educação Pré-Escolar deve basear-se no conhecimento que a criança já sabe e o que esta faz, criando oportunidades de aprendizagem, instituindo-se assim, como uma ação moral “que cria uma

avaliação alternativa ecológica que não rotula a criança” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 16).

Seguindo esta linha de pensamento, o tipo de avaliação que se desenvolve neste nível educativo, apresenta de acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, um carácter formativo e holístico, declarando-se como “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Com efeito, esta desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo, onde a criança é protagonista da sua aprendizagem “de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril, p. 1). A avaliação formativa, um instrumento auxiliar da intervenção educativa, no que respeita ao planeamento e à tomada de decisões (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril), permite ao profissional de educação, detetar e ultrapassar dificuldades e necessidades, que dificultam o desenvolvimento global das crianças, para além de auxiliar o mesmo na avaliação da sua prática pedagógica, revelando algumas lacunas referentes às estratégias utilizadas na mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa salientar que o processo de avaliação na Educação Pré-Escolar implica, que o educador de infância proceda a uma recolha ativa de informação sobre as dinâmicas que se vão instituindo no grupo, para além de recolher informação sistemática sobre o ambiente educativo, as crianças, as famílias e a comunidade envolvente. O profissional de educação procede a esta recolha, através da observação e conseqüente reflexão (Tracy, 2002), a fim de reajustar a sua ação e construir novas aprendizagens.

Como forma de sustentar as suas práxis para uma autonomia docente, os educadores de infância, mediadores pedagógicos (Tracy, 2002) dispõem de um conjunto de modelos pedagógicos (Oliveira-Formosinho, 2007), todavia no momento de planificar, agir e refletir “os modelos pedagógicos entram em diálogo com a cultura da criança” (Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1998, p. 17).

Partindo deste pressuposto e de acordo com Spodek, Brown, Lino, & Niza (1998), os modelos pedagógicos são definidos como uma representação “ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p. 15).

Desta forma, os modelos derivam de teorias que se debruçam sobre o modo como as crianças se desenvolvem e aprendem, para além de incorporarem uma visão integradora “dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 12).

Posto isto, poder-se-á afirmar que os modelos pedagógicos são instrumentos importantes de mediação da teoria e prática dos profissionais de educação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a ação educativa deve ser sustentada com base na articulação de vários modelos, uma vez que permitem uma visão mais sólida das dinâmicas educativas. À vista disto, os modelos pedagógicos adotados na EPE, onde a Prática Educativa Supervisionada se desenvolveu são o modelo Movimento da Escola Moderna-MEM, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, o Modelo Educativo Montessori, o Modelo *High/Scope* e o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Deste modo, o Movimento da Escola Moderna caracteriza-se por ser um modelo pedagógico democrático, no qual a criança constrói o seu conhecimento, participando ativamente no processo de “planificação realização, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar” (González, 2002, p. 42), sempre com a colaboração do educador de infância. A cooperação é uma constante neste modelo pedagógico, onde as crianças com o apoio do educador de infância reorganizam, através de projetos de trabalho, as ferramentas sociais de representação, de apropriação e de descoberta, que lhes permitem uma melhor compreensão, por meio de processos experienciados da construção e circulação dos conhecimentos científicos e culturais. Os educadores de infância que sustentam este modelo estão encarregues de uma multiplicidade de funções, desde cuidados individuais e coletivos, que visam o bem-estar, higiene e segurança (Niza, 1998a). Paralelamente, são “*promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica*” (Niza, 1998a, p. 139).

Por sua vez, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia caracteriza-se pelo envolvimento no processo de ensino e aprendizagem de vários intervenientes, desde as crianças, pais, famílias e comunidade, promovendo-se deste modo, as relações, as interações e a comunicação, núcleo central da educação entre os

protagonistas do sistema educativo (Lino, 2007). Este trabalho colaborativo permite aprofundar as capacidades e competências físicas, afetivas e emocionais da criança. Neste modelo a criança é “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99). Os educadores de infância no Reggio Emilia devem apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais da criança, e fornecer recursos para o processo de aprendizagem das mesmas (Lino, 2007).

Maria Montessori, fundadora do modelo educativo Montessori, acreditava que o desenvolvimento da criança acontecia de forma natural e que o conhecimento se baseava “nas percepções que as crianças” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 19) tinham do mundo. No presente modelo o ato de brincar é uma ação natural privilegiada, onde as crianças têm a liberdade de seleccionarem os materiais de aprendizagem que pretendem, utilizando-o de forma adequada (Oliveira-Formosinho, 1998). Os interesses das crianças são a base de aprendizagem, na qual o educador de infância assume uma função “de ensino indirecto, preparando o meio e demonstrando o uso dos materiais” (Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1998, p. 20), respeitando sempre os ritmos e os tempos de trabalho de cada criança, com vista a que estas se sintam realizadas a nível individual e coletivo (Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1998).

A abordagem construtivista mais conhecida será provavelmente o *High/Scope*, onde a criança deve estar ativamente envolvida na sua aprendizagem, construindo o conhecimento em constante interação com o mundo que a circunda (Oliveira-Formosinho, 2007). O modelo *High/Scope* rege-se por cinco princípios básicos, sendo eles a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011). O profissional de educação deve proporcionar à criança experiências variadas e únicas, ao mesmo tempo que a ajuda a pensar e refletir sobre as mesmas, recorrendo ao uso de questões (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste modelo o controlo é partilhado, uma vez que tanto o profissional de educação como a criança envolvem-se no planeamento do que a criança perspectiva fazer, como no desenvolvimento das tarefas, e conseqüente reflexão (Oliveira-Formosinho, 2007).

Por último, o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto considerada por Gambôa (2011, p. 50) “um caminho para a autonomia, para a

participação”, tem a característica de criar ambientes de aprendizagem reais e significativos, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Paralelamente, na Metodologia de Trabalho de Projeto a criança constrói o seu próprio conhecimento, à semelhança do Modelo Pedagógico Reggio Emilia, uma vez que as planificações são desenvolvidas em conjunto com os adultos. Todavia, o caminho que determinado projeto segue é definido pelas crianças, tendo em conta as suas necessidades, interesses e motivações intrínsecas.

Simultaneamente, esta metodologia desenvolve na criança atitudes e comportamentos fundamentais para viver e estar em sociedade (Gambôa, 2011). Salienta-se que nesta metodologia, “o trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas”, (Vasconcelos, 2012, p. 10), que na procura da sua resolução, através de um trabalho de pesquisa, de planificações e intervenção, exige a implicação de todas as crianças (Vasconcelos, 2012), tendo a mesma sido preconizada no decorrer da PES, perceptível no terceiro capítulo.

Por conseguinte, é possível afirmar que a presente metodologia promove o desenvolvimento intelectual da criança, englobando os conhecimentos, as capacidades, e a sensibilidade estética, emocional e moral da mesma (Vasconcelos, 2012). As quatro fases de desenvolvimento do Trabalho de Projeto contribuem, em muito para esta promoção, desde a Fase I- Definição do problema, na qual se formula um problema a investigar, se estabelecem as dificuldades a resolver e partilham-se saberes, passando pela Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho, que consiste na estruturação de uma planificação, na qual as crianças em conjunto com o educador estabelecem “objetivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objectivos específicos para cada projecto ou para cada actividade” (Vasconcelos, 2012, p. 15), ou seja, formulam hipóteses do que poderá acontecer.

Por sua vez, a terceira fase do Trabalho de Projeto, referente à execução, na qual o processo de pesquisa é iniciado, com a partilha de experiências, “preparando aquilo que desejam saber, organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16), e contrastam os conhecimentos prévios do primeiro mapa concetual com a informação recolhida, permitindo aprofundar as aprendizagens das crianças. A promoção do desenvolvimento global da criança

culmina na quarta fase correspondente à Divulgação/Avaliação, onde se procede à exposição visual do Projeto, à avaliação do mesmo e à formulação de novas hipóteses de trabalho, possibilitando a motivação de novos projetos (Vasconcelos, 2012).

Posto isto, independentemente do modelo pedagógico a adotar, o mais importante é o desenvolvimento global da criança e os interesses da mesma (Oliveira-Formosinho, 2007). Com efeito, os educadores de infância devem centrar a sua ação pedagógica na criança, reconhecendo na mesma “os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos” (Pinazza, 2008, p. 75).

Desta forma, é possível afirmar que a função de educador de infância integra em si um conjunto de processos que estão relacionados com a interação educativa, tanto na educação como na ética de cuidar, duas dimensões inerentes à ação dos profissionais de educação (Kramer, 1994), não sendo possível falar de interação educativa, sem referir a função pedagógica e a função de prestação de cuidados (*idem*). De acordo com Marta (2015, p. 126), “falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição, no pensamento e na ação, no objetivo e no subjetivo, na reflexão sobre os valores que se veiculam no quotidiano dos indivíduos e da sociedade”. A educação enquanto construção social engloba em si um “conjunto de linguagens, ações e estratégias de mestria que visam a formação presente e futura do individuo na sociedade” (Marta, 2015, p. 126).

Segundo o DL n.º 240/2001, homologado em 31 de agosto, os educadores de infância, assim como os professores do 1.º ao 3.º Ciclo, são considerados como promovedores de “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Anexo 2.º). Por sua vez, Day (2004, citado por Marta 2015) refere que é impossível dissociar o lado pessoal do profissional, pois o cuidado está “ligado à paixão pelo ensino, à dedicação, ao trabalho com os alunos nos vários contextos (p. 128).

Posto isto, é seguro dizer que existe uma irregularidade na educação de infância, no que respeita ao educar e cuidar (Marta, 2015), uma vez que neste nível educativo ao contrário do que acontece, por vezes na educação escolar,

deve existir uma articulação entre a função de educar com a de cuidar (Montenegro, 2001, citado por Cardona, 2008). A função educar e cuidar é uma percepção fundamental a preservar, que acaba por cessar quando “se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas” (Cardona, 2008, p. 15).

Nesta perspetiva, a “educação de infância na sua vertente educativa, introduz uma ética centrada na construção de conhecimentos” (Marta, 2015, p. 131) com a cooperação das próprias crianças, pais, família e comunidade. De forma contrária, quando se privilegia “a vertente assistencial está-se a introduzir numa ética centrada nos cuidados para o bem-estar da criança” (*idem*). É fundamental que o profissional de educação consiga estabelecer um equilíbrio entre estas duas vertentes, com o intuito de promover o seu desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento da criança, dado que “educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade” (Cardona, 2008, p. 27).

Para a construção e desenvolvimento cívico de um cidadão, os educadores de infância devem providenciar experiências enriquecedoras, onde as crianças se sintam valorizadas e com poder de decisão. Também escutar as crianças, onde escutá-las “não é um processo selectivo de que nos interessa ouvir... mas um processo aberto” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 71) e dar voz ativa as crianças, em questões relevantes, principalmente as perguntas que visam questionar qual o papel do adulto e o da própria criança no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento cívico das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008).

As crianças aprendem em contexto, não devendo ser consideradas “nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 71) em todo o processo educativo. É deveras importante que o educador de infância centre toda a sua prática educativa na criança, tendo em atenção o percurso de cada criança, mas também o meio familiar e as interações que estabelece com os seus pares (Lopes da Silva et al., 2016). Para conseguir proceder ao levantamento destas informações, os profissionais de educação devem observar, registar, documentar, planificar, refletir e avaliar a sua ação pedagógica, recorrendo à metodologia de investigação-ação,

apresentada no segundo capítulo, permitindo uma prática educativa contextualizada com os interesses e necessidades das crianças.

Como referido anteriormente, os educadores de infância devem se interrogar antes, durante e após as suas práticas educativas (Máximo- esteves, 2008), de modo a compreenderem se as suas ações corresponderam ao que se encontrava planejado e como poder melhorá-la, com vista ao desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016), nunca perdendo a perspectiva globalizante da ação educativa.

Em suma, é essencial que o educador de infância promova uma ação educativa aliciante, flexível, inovadora e que fomente a criatividade, ao mesmo tempo que desafie a criança, estimulando-a na sua zona de desenvolvimento proximal, recorrendo a processos que incrementem a interação desta com o meio envolvente (Jófilí, 2002). Deste modo, é importante que o educador de infância respeite a criança na sua globalidade, nunca esquecendo que a criança é “única e por isso é necessário observar e cuidar cada uma delas como se de uma preciosidade se tratasse” (Esteves, 2010, p. 24).

1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico em Portugal é determinado pelo seu caráter universal, obrigatório e gratuito, como já supramencionado no início do presente capítulo, compreendendo o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, cada um repartido em anos de escolaridade (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Com efeito, centrando agora um olhar mais atento no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um dos níveis educativos em que o perfil de dupla docência permite lecionar, é perceptível o princípio em proporcionar uma formação holística e comum a todos os cidadãos (*idem*).

Este princípio garante a descoberta “e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (Lei n. 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 7.º), promovendo e fomentando a realização individual, em consonância com os valores da solidariedade social (*idem*). Desta forma, este

nível educativo permite adquirir um conjunto de conhecimentos basilares, que permitam o prosseguimento de futuros estudos (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), através de experiências diversificadas e articuladoras do saber e saber fazer, promovedoras do desenvolvimento global da criança, desde a autonomia, passando pela maturidade cívica e pela incrementação de relações positivas de cooperação e colaboração, quer a nível familiar, quer a nível social (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 7.º). Também o desenvolvimento da personalidade da criança, que possibilita a descoberta de si mesma a nível individual e social, bem como a aquisição e a validação dos seus próprios saberes, capacidades, atitudes e valores, estão em destaque neste nível educativo, contribuindo assim, para a formação de cidadãos conscientes e participativos, numa sociedade democrática, e em constante evolução (Departamento de Educação Básica, 2004).

Neste sentido, a forma como o profissional de educação desenvolve os conteúdos explanados nos programas direcionados para o 1.º CEB pode possibilitar este desenvolvimento, proporcionando às crianças experiências únicas, assim como aprendizagens significativas e diversificadas (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994), no que respeita ao desenvolvimento da linguagem oral e à “iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 8.º), objetivos específicos do 1.º CEB (*idem*). Desta forma, para auxiliar este processo de ensino e aprendizagem existe um plano de estudos, referente à organização e desenvolvimento curricular, denominado currículo, que consiste “num conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 2.º).

Também Roldão (1999) assevera que o currículo escolar é um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24), essas mesmas aprendizagens. Com efeito, independentemente da definição a apresentar, o currículo integra em si os conhecimentos e capacidades a adquirir e fomentar

pelas crianças, em cada ano de escolaridade, organizados em programas e metas curriculares a alcançar (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

Deste modo, o currículo do 1.º CEB estrutura-se em diferentes áreas de conhecimento, sendo estas: o Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, integrando esta última, a Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Um aspeto fundamental a referir prende-se na carga horária destinada a cada componente, contemplada no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, na qual o Português e a Matemática dispõem de um mínimo de sete horas semanais, enquanto que o Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras têm a seu dispor, no mínimo, três horas semanais. Para além destas áreas curriculares, o presente DL também contempla o Apoio ao Estudo, referente ao desenvolvimento de estratégias de estudo e reforço às disciplinas já mencionadas, com o mínimo de 1,5 horas por semana, ao contrário da Oferta Complementar, com uma hora semanal disponibilizada, direcionada para o desenvolvimento de atividades de carácter artístico, científico e cívico, bem como para a exploração das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Todavia, para além destas áreas do conhecimento de carácter obrigatório encontram-se presente na matriz curricular, com uma carga horária de cinco a sete horas e meia a componente referente às Atividades de Enriquecimento Curricular e com uma hora por semana a componente de Educação Moral e Religiosa, ambas componentes de carácter facultativo (*idem*).

Salienta-se que os programas de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), estruturado em domínios, e de Matemática (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), organizado em domínios e subdomínios, ambos em articulação com as suas metas curriculares, Português e Matemática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015; Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012), organizadas em objetivos gerais e descritores de desempenho, apresentam versões atualizadas. Por sua vez, o programa de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Departamento de Educação Básica, 2004), organizados em blocos, não sofreram quaisquer alterações desde o ano de 1990, tendo estes sido reeditados em 2004.

Perante a presente distribuição da carga horária pelas diferentes áreas curriculares, é primordial que o profissional de educação deva evitar a

fragmentação do saber, desenvolvendo o “respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo 2.º), procurando articular os conteúdos, para uma aprendizagem holística. Nesta perspetiva, os programas e metas curriculares constituem um apoio para o profissional de educação, relativamente aos conhecimentos e capacidades que as crianças devem adquirir em cada etapa educativa, bem como na planificação da sua ação (Zabalza, 2001). Desta forma, sendo o currículo a base da organização do ensino, este não deve ser visto como estanque e prescritivo, apesar do seu caráter normativo (*idem*).

Neste sentido, é da responsabilidade do profissional de educação adequar e organizar a sua ação educativa, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e enriquecedoras para as crianças (Roldão, 1999). Para tal, este deverá tomar decisões curriculares, de acordo com as características individuais e coletivas das crianças, decidindo e agindo “perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta” (Roldão, 1999, p. 48). Salienta-se, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, que no decorrer da PES, de forma a promover o envolvimento, interesse e a curiosidade das crianças para os conteúdos programáticos, foram adotadas estratégias integradoras e integradas do currículo, com o intuito de auxiliar a criança no estabelecimento de significado dos novos saberes, assim como uma melhor assimilação da realidade circundante (Alonso & Roldão, 2005).

Neste seguimento, quando se fala em organização curricular, currículo e o papel do profissional de educação em desenvolver o mesmo, evitando a fragmentação do saber, remete-nos para o conceito de interdisciplinaridade, que diz respeito à articulação de saberes das diferentes áreas. Com efeito, a interdisciplinaridade no ensino permite “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares” (Faria, 1984, p. 164), suscitando o estabelecimento de pontes e articulações entre conteúdos (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Deste modo, poder-se-á asseverar que a articulação curricular consiste numa ferramenta que promove a aprendizagem por meio das “relações entre conteúdos que promove uma

leitura das situações” (Leite, 2002, p. 88), ou seja permite a interpretação dessa situação em qualquer área.

Posto isto, e como já foi evidenciado no primeiro ponto do presente capítulo, a interdisciplinaridade é uma prática de ensino que articula saberes das diferentes áreas, sempre numa perspectiva global, integrada e significativa, evitando a fragmentação do conhecimento que “contribui para a redução e a simplificação do seu caráter complexo, para o distanciamento do mundo experimental dos alunos e para a sua descontextualização” (Sebarroja, 2001, p. 58). Destarte, este conceito, quando desenvolvido numa sala de aula, permite que este deixe de ser um espaço “fechado restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação à troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e por que não, entre professores e professores” (Santos, 2010, p. 8). Neste sentido, esta articulação, uma constante no decorrer da PES e perceptível no terceiro capítulo, facilitou a construção e o desenvolvimento de aprendizagens, permitindo a comunicação entre áreas curriculares, entre os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando uma melhor compreensão da realidade, através de diferentes práticas pedagógicas.

As estratégias utilizadas para incrementar a articulação curricular e desenvolver o currículo, tiveram sempre como foco central os interesses e as necessidades das crianças, fomentando aprendizagens significativas e diversificadas. Deste modo, uma das estratégias prendeu-se na utilização do manual escolar, um recurso didático-pedagógico que deve utilizado de forma criativa e complementado com outros recursos ou estratégias, que despertem o interesse e a curiosidade das crianças para o processo de ensino e aprendizagem (Machado, Gonçalves, & Formosinho, 1999). Não obstante, este recurso não deve ser utilizado abastadamente, mas sim de forma a incentivar a criança na procura de outras fontes de conhecimento, não impingido a visão de que o manual é a única fonte de saber.

Por conseguinte, ao longo da prática educativa a utilização deste recurso foi prudente, recorrendo ao mesmo para complementar as práticas desenvolvidas, possibilitando a avaliação formativa das mesmas, evitando deste modo, uma pedagogia transmissiva (Santo, 2006). Seguindo esta linha de pensamento, uma das estratégias utilizadas para complementar a utilização do manual escolar na sala de aula, diz respeito às TIC, “um elemento constituinte do

ambiente de aprendizagem” (Ponte, 2002, p. 2). A mobilização das TIC “traz possibilidades acrescidas de criação de espaços de interação e comunicação, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa [e de] realização de projetos” (Ponte, 2000, p. 75), proporcionando a utilização de recursos variados, que permitem abordagens em diferentes ângulos, no que respeita aos conteúdos programáticos.

Posto isto, poder-se-á asseverar que esta estratégia contribui para diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação, assim como a troca de conhecimentos adquiridos, promovendo mudanças no processo educativo, no que respeita à coconstrução de conhecimentos. Contudo, cabe ao profissional de educação utilizar este recurso de forma crítica e consciente, com o intuito de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, ao mesmo tempo que desperta “nos alunos a curiosidade, a autonomia, o rigor, os valores socialmente reconhecidos, criando o desejo para o ensino formal e para a aprendizagem permanente” (Ruivo & Mesquita, 2013, p. 21). Neste ponto de vista, ao longo da PES o par pedagógico recorreu às TIC, como estratégia de motivação e de promoção do desenvolvimento das crianças, numa perspetiva socioconstrutivista, tendo em atenção as necessidades e interesses das crianças, pois este são “fatores promotores de progresso, de sucesso e de oportunidade” (Flores, Escola, & Peres, 2011, p. 402).

Recorrendo à observação do contexto educativo e das interações entre todos os intervenientes, pois o profissional de educação ao observar todo o contexto “(...) está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver” (Sanches, 2005, p. 130), a organização das crianças em grupos de trabalho foi outra das estratégias preconizadas. Esta estratégia foi selecionada com o intuito de fomentar no grupo a partilha e o respeito pelo outro, uma das necessidades observadas, para além de dinamizar atividades motivadoras e interessantes. Desta forma, a aprendizagem cooperativa, já referenciada no primeiro ponto deste capítulo e desenvolvida no decorrer da PES assumiu-se como uma metodologia em que “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Desta forma, é incrementada nos alunos a perceção de que todos os membros

do grupo trabalham em conjunto, com a finalidade de alcançarem um objetivo comum (Niza, 1998b).

Neste sentido, Lopes e Silva (2009) referem que a presente metodologia consiste num “trabalho de grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3). Desta forma, o trabalho em grupo incrementa o espírito de entreaajuda, a solidariedade, a cumplicidade (Johnson & Johnson, 1999), bem como o “incentivo do grupo em vez do incentivo individual, [aumentando-se] o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134). Com a aprendizagem cooperativa os alunos colaboram juntos, a fim de maximizarem as suas aprendizagens e as dos seus pares, em que cada criança desempenha um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando-se mutuamente a nível cognitivo e atitudinal (Lopes & Silva, 2009).

Com efeito, as estratégias supramencionadas foram mobilizadas no decorrer da prática educativa, a fim de motivar as crianças no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a forma como a motivação é estruturada contribui para o sucesso do desenvolvimento da atividade (Arends, 2008). Para além disso, a utilização de estratégias de acordo com as características do grupo, possibilita ao mesmo, “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Salienta-se que sendo a criança um ser único a nível biológico, social, cultural, cognitivo e emocional, cabe ao profissional de educação adotar uma ação pedagógica diferenciada, de forma a potenciar o progresso de cada criança (Perrenoud, 2000), encontrando-se perceptível nas ações desenvolvidas no decorrer da PES e referidas no terceiro capítulo. Desta forma, procurou-se tornar as aprendizagens acessíveis a todas as crianças, tendo em conta o respeito pela personalidade de cada uma, a valorização dos seus diferentes saberes, interesses e necessidades, assim como dos diferentes ritmos de aprendizagem (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Artigo 3.º).

Centrando agora a atenção num aspeto que o docente não deve descuidar no decorrer da sua prática educativa, e que permite ao aluno e profissional de educação refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem (Abrecht, 1986), é essencial referir os processos avaliativos alusivos ao 1.º CEB. Deste modo,

avaliação contempla três modalidades, sendo elas a diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Com efeito, a avaliação diagnóstica deve ser realizada no início do ano letivo, ou sempre que exista a necessidade de validar conhecimentos prévios, a fim de que o profissional de educação conheça “o aluno (...) de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem” (Diogo, 2010, p. 106).

Por sua vez, a avaliação formativa, utilizada no decorrer da PES, apresenta um “caráter contínuo e sistemático, [que] recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 2.º), permitindo que o professor do 1.º CEB obtenha informação sobre o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de todos os intervenientes do mesmo, ajustando estratégias e processos. Por último, a modalidade sumativa consiste “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos tendo como objetivos a classificação e a certificação” (*idem*), realizando-se no final de cada período letivo, onde é debatido a “progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 25.º). De forma a respeitar o papel ativo que as crianças devem ter no decorrer da avaliação durante a prática educativa, nomeadamente no final de cada ação, ocorreu um momento de diálogo com o grupo, a fim de avaliar as aprendizagens conquistadas e os constrangimentos. Deste modo, foi possível através do mesmo, avaliar a adequação dos recursos utilizados para a dinamização da atividade, perspetivando sempre o desenvolvimento global da criança.

Refletindo sobre a posição do profissional de educação do 1.º CEB, este “tem uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional” (Nóvoa, 1999b, p. 16). Neste sentido, constitui-se como fundamental que o docente desenvolva ações educativas concretas, integradoras e significativas, incentivando a participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a criança não é um ser passivo, mas sim ativo (Piaget, 1998). Deste modo, o docente tem a seu dispor diferentes ferramentas pedagógicas, que possibilitam 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). Posto isto, é fundamental que o profissional

de educação recorra a diferentes estratégias durante o processo de ensino e aprendizagem, de modo a que as crianças, à saída da escolaridade obrigatória, exerçam a sua cidadania “munido[s] de múltiplas literacias que lhe permitem analisar e questionar criticamente a realidade” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Alves, Horta, Calçada, & Rodrigues, 2017, p. 15) tomando decisões conscientes sobre si e do mundo circundante, em constante evolução. Além disso, uma criança, amanhã um jovem, deverá ser “capaz de pensar crítica e autonomamente” (Martins et al., 2017, p. 15), dando continuidade à aprendizagem apreendida durante os anos de escolaridade obrigatória, respeitando os princípios, deveres e direitos da sociedade democrática, valorizando o outrem (Martins et al., 2017).

É visando estes fundamentos, que o profissional de educação deve exercer a sua prática, encorajando as crianças a promover e fomentar os valores “por que se deve pautar a cultura de escola” (Martins et al., 2017, p. 16) sendo estes a responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação, e por último, a liberdade (Martins et al., 2017).

Sendo que a evolução da profissão docente está intrinsecamente ligada às transformações que a sociedade sofreu (Nóvoa, 1999b), é por isso imprescindível, acompanhar a evolução do mundo envolvente, promovendo uma ação educativa que integre diversificadas estratégias e recursos criativos e motivadores, que permitam à criança uma aprendizagem de qualidade e significativa. Com efeito, “o conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado” (Cunha, 2008, p. 63), nem findado em termos de aquisição, sendo por isso essencial que o professor assuma uma postura investigativa, indagadora e reflexiva, no que respeita à sua prática educativa (Estanqueiro, 2010). Desta forma, se os professores tiverem gosto de ensinar, podem facilmente despertar o interesse das crianças em aprender, pois o “professor motiva, se estiver motivado. Entusiasma, se estiver entusiasmado” (Estanqueiro, 2010, p. 32).

Posto isto, apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o processo de formação desenvolvido, serão referenciadas no capítulo seguinte as características do contexto, das crianças e do ambiente educativo que permitiram contextualizar a prática educativa. Para além disso, será explanada a metodologia de investigação adotada no desenvolvimento da PES.

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

“Os professores aprendem questionando as suas próprias convicções; (...) estudando os seus alunos, aulas e escolas (...)” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 278).

A caracterização da instituição, do contexto educativo e do meio envolvente onde a PES se desenvolveu é importante na sua sustentação, pois um profissional de educação deve conhecer a realidade educativa em que se encontra inserido, com o intuito de adequar a sua ação pedagógica ao contexto. Desta forma, este conhecimento para além de contribuir para a adequação da prática educativa, também contribui para a inovação curricular, através da “transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino/aprendizagem (...) [culminando no] sucesso educativo dos alunos” (Pacheco, 1995b, p. 47).

Neste sentido, o presente capítulo visa caracterizar a instituição, os contextos educativos e o meio envolvente onde a PES se desenvolveu, onde serão descritas e analisadas as especificidades da sala de atividades e da sala de aula, bem como dos grupos de crianças. *A priori*, será apresentada a metodologia de investigação utilizada no processo de desenvolvimento da prática educativa, pois é essencial desenvolver uma metodologia de investigação que permita a organização da informação recolhida pelo profissional de educação, adquirida recorrendo à observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Silva, 2005).

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A Prática Educativa Supervisionada realizou-se, em ambos os contextos, numa instituição da rede pública localizada na cidade de Rio Tinto,

pertencente a um Agrupamento de Escolas, sendo este constituído por cinco estabelecimentos, todos integrados na mesma cidade com uma área de 9,2 Km², assumindo-se como a segunda maior freguesia do concelho (Câmara Municipal de Gondomar, 2015). Todas as instituições inseridas neste agrupamento, no que diz respeito ao nível de orientação e regulação da prática educativa, regem-se por instrumentos orientadores, tais como: Regulamento Interno do Agrupamento; o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA); o Plano Anual de Atividades (PAA) e os Critérios Gerais de Avaliação.

Desta forma, o Regulamento Interno (2013-2017), que tem a sua base legal no DL n.º 75/08, de 22 de abril, modificado e republicado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, pela lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, pelo DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, elenca o regime de funcionamento do Agrupamento, dos órgãos de gestão e de administração e os serviços especializados de apoio educativo existentes no mesmo, para além de expor quais os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. Por sua vez, o PEA definido para cinco anos (2017-2021), que incide na formação de cidadãos críticos, responsáveis e respeitadores da diferença, para a construção de uma sociedade melhor, tem como finalidade “Organizar, planear e inovar para o sucesso; Educar para os valores; Promover o sentido de pertença em todos os elementos da Comunidade Educativa” (PEA, 2017-2021, p. 7). A missão de todas as instituições que constituem o Agrupamento prende-se em transformar este, num lugar de partilha de experiências e valores, potencializando o sentido de pertença e de individualidade dos agentes educativos, sendo que a oferta educativa destas instituições engloba vários níveis educacionais, desde a Educação Pré-Escolar, ensino do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

No que diz respeito ao PAA, este explana as atividades, seus objetivos, o público-alvo e os recursos a utilizar nas mesmas de uma forma transversal e global, cabendo a cada docente adaptá-las ao grupo e ao contexto. Por sua vez, os Critérios Gerais de Avaliação reportam a metodologia de avaliação na EPE e de como proceder à avaliação das áreas disciplinares, desde do 1.º ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Os presentes Critérios Gerais de Avaliação definem as modalidades de avaliação, desde a avaliação diagnóstica no início de cada ano letivo ou “sempre que seja considerado oportuno” (Agrupamento de Escolas (AE), 2017, p. 4), passando pela avaliação formativa, que assume um caráter

contínuo e sistemático no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (Agrupamento de Escolas, 2017). Por último, refere a avaliação sumativa que se traduz na “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (*idem*, p. 4).

Relativamente à EPE, as modalidades de avaliação por qual esta se rege consiste na avaliação diagnóstica, com o intuito de identificar as necessidades e capacidades da criança e a avaliação formativa que se desenvolve num processo contínuo e interpretativo no qual a criança é coconstrutora da sua aprendizagem, refletindo sobre as suas dificuldades e as suas conquistas (Circular n.º4/2011, de 11 de abril), sendo esta registada num “documento existente (ficha de avaliação)” (AE, 2017, p. 5). Por sua vez, no 1.º CEB a avaliação é orientada por parâmetros que compreendem o domínio cognitivo, com uma ponderação de 80%, e o domínio socioafetivo, que abrange o relacionamento interpessoal, método/organização de trabalho, de estudo e assiduidade, tratamento da informação e comunicação com uma relevância de 20% (AE, 2017), assumindo deste modo uma vertente formativa contínua e sistemática. Para além destes instrumentos orientadores a EPE tem ainda em conta o Projeto Curricular “Crescer a Descobrir”, desenvolvido pelo departamento de EPE que visa abordar conteúdos pedagógicos, tais como: *Eu e os Outros* que incidirá na alimentação, *O Meu Corpo; Identidade e Regras/Valores/Família; A minha Terra* que visa abordar o *Local onde Vivo, Habitação, Serviços e Profissões*, e a *Natureza* que se debruçará sobre os *Animais* e as *Plantas, Ambiente* e os *Recursos da Natureza* (Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar, 2017-2018).

O centro escolar onde a PES se desenvolveu foi construído numa antiga escola com mais de cinquenta anos e teve início em 2010, culminando em 30 de maio de 2012, com inauguração em 14 de setembro do mesmo ano (AE, 2017). A presente instituição integra a EPE e o 1.º CEB, encontrando-se dividida em dois pisos, sendo que tem vinte salas do 1.º CEB, enquanto na EPE tem seis salas de atividades. O número total de alunos da instituição é de 465, dos quais 135 pertencem à EPE e os 330 ao 1.º CEB. Os espaços físicos caracterizam-se pelas suas grandes dimensões e adequação ao número de crianças. No primeiro piso encontram-se as salas de atividades da EPE, as salas de aula do 1º e 2º ano de escolaridade, o refeitório, a arrecadação, a cantina, a receção, três casas de banho (uma para a EPE e duas para o 1.º CEB,

devidamente identificadas) e três espaços exteriores, sendo que um é constituído por um campo de futebol, utilizado por ambos os contextos educativos, ao contrário dos restantes, que só são direcionados à EPE. Importante salientar que entre os espaços exteriores, destinados à Educação Pré-Escolar, localiza-se um pavilhão/ginásio, espaço comum, utilizado por ambos os níveis educativos. No piso superior situa-se a biblioteca, o gabinete de Educação Especial, a sala de informática, a sala dos profissionais de educação, quatro casas de banho, duas destinadas aos adultos e as outras duas às salas de aula do 3º e 4º ano de escolaridade (AE, 2017).

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição educativa era constituída por seis educadoras de infância; catorze professores titulares de 1.º CEB; sete professores de AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular); sete assistentes operacionais que desempenhavam funções no contexto de EPE; oito assistentes operacionais que desempenhavam funções no contexto de 1.º CEB; um psicólogo; uma terapeuta da fala; três profissionais de animação sociocultural, que colocavam em prática atividades de animação e apoio às famílias, respondendo às necessidades laborais dos encarregados de educação.

É relevante referir que as técnicas de animação sociocultural eram disponibilizadas pela Câmara Municipal de Gondomar, um dos parceiros do Agrupamento (AE, 2017). Deste modo, o centro escolar, assim como o Agrupamento tem a seu dispor uma ampla oferta de recursos culturais que se traduz em parcerias com entidades locais, que prestam cuidados públicos, e com estabelecimentos de ensino superior (PEA, 2017-2021). Todas estas parcerias promovem a construção de uma escola “mais justa, mais fraterna e mais humana, promotora de cidadãos livres, críticos, socialmente responsáveis e civicamente interventivos” (PEA, 2017-2021, p. 4), facilitando, ainda, a “relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informações sobre as suas funções e funcionamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30). Sublinha-se que de forma a conhecer e compreender os contextos educativos onde a PES se desenvolveu, desde crianças, rotinas, ambiente educativo e práticas educativas das profissionais de educação cooperantes, estabeleceu-se que nas primeiras duas semanas, se desenvolveria um processo de observação, constituindo-se essencial, pois “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar e problematizar*” (Estrela, 1994, p.26). A realização desta observação, que se perpetuou até ao

fim da PES, incidiu nos diversos fatores consideráveis influenciáveis no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo na sua individual e coletividades.

Desta forma, para uma prática educativa objetiva, clara, coerente e refletiva, foi essencial observar todo um conjunto de interações, uma vez que “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral” (Estrela, 1994, p. 29). Além disso, os diálogos entre os diferentes intervenientes do processo educativo, as reflexões pessoais e em díade, assim como a análise do Projeto Educativo, constituíram-se fulcrais para a caracterização dos contextos educativos, a explicar nos subcapítulos seguintes.

1.1.CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O par pedagógico iniciou o seu processo de formação inicial na equipa educativa da sala de atividades D, na instituição referida no ponto anterior, sob a orientação da educadora de infância cooperante. O grupo de crianças da presente sala de atividades era constituído por 25, das quais eram 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos (19 com cinco anos e seis com quatro anos). Das crianças em questão, a educadora de infância cooperante já contactava desde os três anos de idade com 19, pela segunda vez com uma e com cinco crianças era o primeiro contacto. No grupo existia uma criança com a necessidade de utilizar próteses auditivas, que se encontrava em terapia ocupacional e terapia da fala, assegurada por uma clínica particular. Duas outras crianças encontravam-se também em terapia da fala, mas num caso, esta era assegurada pela ELI, Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância de Gondomar, sendo que no outro caso, era realizada particularmente. Importa salientar que no início da PES da díade, uma criança encontrava-se em avaliação para receber apoio da ELI, não tendo sido obtida resposta até ao término da mesma.

Seguindo a linha de pensamento exposta nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), no que diz respeito à perspetiva sistémica e ecológica referida no

primeiro capítulo, que assenta “no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21), foi essencial analisar o contexto familiar de cada criança. Com efeito, o nível socioeconómico das famílias era médio e médio alto, sendo que na sua maioria viviam com ambos os pais. Das 25 crianças, oito eram filhos únicos e as restantes tinham em média um a dois irmãos.

A existência de uma relação/interação entre o contexto educativo e encarregados de educação/famílias, era uma constante, uma vez que a orientadora cooperante sempre que necessário ou quando solicitada pela família, realizava momentos de contacto direto, através de reuniões no horário de atendimento dos encarregados de educação, ou em um horário pós-laboral a definir conjuntamente. Nestes contactos diretos, os encarregados de educação eram informados sobre as atividades, aprendizagens e desenvolvimentos alcançados pelas crianças, constituindo-se fulcral, pois a “relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Do grupo de 25 crianças, 19 frequentavam as Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), respondendo às necessidades familiares.

No que diz respeito ao espaço da sala de atividades D, este caracterizava-se por ser amplo, acolhedor e com iluminação natural, dado que uma parede era preenchida por janelas altas, ocupando toda a altura da mesma, permitindo “às crianças observar o exterior” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 166), e por uma porta de vidro, direcionada para o espaço de atividades ao ar livre. A existência desta porta de vidro possibilitava às “crianças e aos adultos uma movimentação fácil entre os espaços exteriores e interiores” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 167). Não obstante, a existência destas janelas e da porta em vidro tornava a sala de atividade demasiado quente em dias de sol. O espaço da sala de atividades encontrava-se organizado de acordo com as estratégias explanadas no Modelo *HighScope*, estando este repartido por áreas de interesses distintas, o que encoraja diferentes tipos de atividades, ao mesmo tempo que amplificam a capacidade de autonomia e iniciativa das crianças (Weikart & Hohman, 2011). O modo como as áreas de interesse se dispunham na sala de atividades, permitia que as crianças observassem todos

os seus colegas, assim como todas as áreas de interesse existentes e as atividades a serem realizadas em cada uma (Weikart & Hohmann, 2011). As áreas presentes na sala de atividades foram organizadas de acordo com os interesses das crianças, sendo elas dez áreas, tais como: área da casinha, dos jogos, da pintura, do desenho, das construções, das ciências experimentais, da plasticina, da informática, dos fantoches e da biblioteca.

Na área da casinha, as crianças, no máximo cinco, tinham à sua disposição um conjunto de móveis adaptados às suas alturas, nomeadamente: fogão, forno, banca, móvel de cozinha, uma mesa, três bancos, uma penteadeira, uma cama e uma cómoda. No que diz respeito a materiais manipuláveis tinham, ainda, bonecos, peluches, acessórios de cozinha, mantas, almofadas, roupa, bijutaria, tábua, ferro de engomar e telefone. Todos estes materiais permitiam às crianças construir toda uma brincadeira, explorando e imitando a vida quotidiana, transportando-a para o faz de conta (*idem*). A área dos jogos, situada ao lado da área da casinha, tinha à sua disposição duas mesas, ambas com o formato de semicírculo, onde poderiam estar até seis crianças, e um móvel onde se encontravam todos os jogos de mesa. Os *puzzles*, jogos de cartas simples, cartas de jogos de memória, jogos de encaixe, jogos de associação, classificação e seriação, assim como os ábacos verticais, eram os jogos de mesa mais manuseados. Situada no mesmo espaço, também se encontrava a área das ciências experimentais, uma das áreas preferidas das crianças, que era constituída por uma mesa retangular, duas cadeiras e *kits* de experiência.

Na área da pintura, contígua à área do desenho e da plasticina, o cavalete, tintas, pincéis, folhas, aventais de proteção de roupa e uma banca eram os materiais presentes, que permitiam as crianças momentos de criação individual. Também a área dos desenhos, composta por três mesas retangulares e por dez cadeiras, proporcionava momentos de criação individual, onde a imaginação comandava. Nesta área as folhas, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, todos disponíveis num móvel dedicado a esta área, eram os aliados das crianças para darem asas à imaginação. Por sua vez, a área da plasticina, constituída por duas mesas em semicírculo e seis cadeiras, tinha a seu dispor um conjunto de caixas com plasticina e diferentes materiais manipuláveis que auxiliavam as crianças nas suas criações, como por exemplo: rolos de modelagem plásticos, rodas cortadoras de plástico, espátulas para modelagem, *teks* de modelagem e formas de recorte.

Na área da biblioteca, apesar do espaço reduzido destinado a esta área, a quantidade de livros excedia em grande escala o espaço, existindo livros ainda por catalogar. Nesta área o mobiliário presente consistia numa mesa quadrada, dois bancos, um *puf* em formato de cadeira e uma estante dividida em quatro compartimentos. Cada compartimento destinava-se a uma categoria de livros, desde dicionários, enciclopédias infantis, livros de conteúdos científicos, livros acompanhados de suporte áudio e livros infantis.

Junto a esta área, também se encontrava a área dos fantoches equipada com diferentes fantoches e um cenário portátil, para a dramatização de histórias, por parte da orientadora cooperante e das crianças. A área da informática tem a seu dispor dois computadores, um portátil (Magalhães) e um fixo, sem ligação à internet, localizados numa mesa semicircular com duas cadeiras. Por sua vez, a área das construções, ocupa o espaço de destaque na sala de atividades, uma vez que esta se localiza no tapete principal da mesma. Nesta área encontrava-se uma estante seccionada, onde em cada compartimento existia uma caixa de plástico com diferentes tipos de construções, como pistas, encaixes de madeira para a construção de um cenário, animais, veículos, comboios, bonecos, sinais de sinalização e legos.

É de referir que esta área era a favorita do grupo, sendo necessário que a orientadora cooperante estabelecesse o período de tempo que cada criança podia permanecer nesta, de modo a que todos pudessem brincar na mesma. Neste sentido, brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Realça-se que as paredes que constituíam a sala de atividades encontravam-se organizadas, no que respeita à exposição de materiais, permitindo às crianças e adultos visualizar os processos de aprendizagem desenvolvidos. Com efeito, esta característica respeita o que se encontra estabelecido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) referente à organização do espaço, pois “na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto deverá ter uma apresentação esteticamente cuidada e ser representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos”. É de salientar a existência de instrumentos de pilotagem, no que respeita ao quadro de presenças, repartido em dias da semana, em que

cada dia estava identificado com uma atividade específica, como por exemplo, educação física, expressão musical, ciências experimentais e hora do conto na biblioteca. Para além disso, foi perceptível que a sala de atividades se encontrava organizada, de modo a que todas as crianças pudessem usufruir ao máximo de toda a sua estrutura, desde a água, que se encontrava “acessível de modo a que seja possível às crianças lavar mãos, (...) misturar tintas, lavar pincéis” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 166), até ao chão, que era de fácil limpeza e confortável para sentar e brincar (Weikart & Hohmann, 2011). As fichas elétricas situavam-se fora do alcance das crianças, bem como qualquer material de utilização exclusiva dos adultos, que se encontravam dentro de armários ou em cima de estruturas altas, fora do alcance do grupo.

O espaço exterior considerado “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), nesta instituição encontrava-se desprovido de qualquer recurso material, como parques infantis e caixa de areia. No entanto, a ausência destes recursos permitiram que as crianças priorizassem as suas próprias atividades, que consistiam na exploração de materiais naturais, possibilitando, na sala de atividades, a criação de projetos pedagógicos, considerados fulcrais na EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A relação existente entre a educadora cooperante e as crianças era de confiança e segurança. A educadora cooperante encontrava-se sempre atenta e preocupada com as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, escutando as suas opiniões para a elaboração conjunta do plano do dia. A existência deste ambiente de partilha proporcionava bem-estar às crianças, pois estas podiam partilhar as suas ideias, os seus medos, os seus receios e conhecimentos com autoconfiança. Na generalidade, o grupo de crianças era ativo, participativo, curioso e interessado por novas aprendizagens. A cooperação entre pares, a partilha de materiais, de ideias e o sentido de responsabilidade eram uma constante no grupo. Além disso, as crianças apresentavam a capacidade de compreender e empregar símbolos, de estabelecer e compreender relações de causa e efeito, de classificar e ordenar pessoas, objetos e acontecimentos e de identificar e apresentar quantidades, através de distintas representações, como por exemplo a contagem, desenho, entre outros. As crianças apresentavam um desenvolvimento da linguagem

compatível com a faixa etária em questão, exceto três crianças que frequentavam a terapia da fala.

Relativamente ao tempo educativo, este encontrava-se estruturado por rotinas diárias específicas, fundamentais para a compreensão da criança, do espaço e do tempo sociais (Lopes da Silva et al., 2016), que tinham a característica de serem flexíveis, adaptáveis às necessidades e interesses das crianças. A existência de rotinas diárias proporcionava às crianças, que frequentavam pela primeira vez o contexto educativo, “a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 226). As atividades diárias iniciavam-se às 9h da manhã, com o acolhimento que consistia em cantar a canção dos bons dias; registo da data; diálogo em grande grupo a incidir nas tarefas que iriam e queriam realizar; realização do plano do dia; contagem, por parte do responsável do dia, das crianças presentes e na marcação das presenças/faltas. Seguidamente, colocavam-se em prática as atividades planeadas pela orientadora cooperante e pela díade, seguido de um momento de higiene pessoal, o lanche e de atividades ao ar livre.

Posteriormente, as crianças regressavam à sala de atividades, onde eram retomadas as tarefas, antes de mais um momento de higiene pessoal. Após este momento, às 12h da manhã as crianças dirigiam-se para a cantina, para a hora de almoço, seguido de jogos espontâneos no exterior. Relativamente ao período da tarde, este iniciava-se às 13:15h, com o relaxamento, seguido de atividades que se prolongavam até às 15h, momento em que as crianças se organizavam para lancharem. Às 15:15h as crianças regressavam a casa ou dirigiam-se para o prolongamento, assegurado pela Câmara Municipal de Gondomar, através de três profissionais de animação sociocultural.

Posto isto, esta caracterização é fundamental para o futuro profissional de educação, pois permite que este articule a componente teórica, referente aos conteúdos aprendidos ao longo da sua formação, com a componente prática (Ryan, Toohey, & Hughes, 1996). Além disso, o profissional de educação deve conhecer as teorias psicológicas da criança, especificamente as que se referem ao desenvolvimento e aprendizagem da mesma, para uma adequação dos conteúdos teóricos ao contexto real (*idem*).

1.2.CONTEXTO DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Educativa Supervisionada em contexto de 1.º CEB, e como já referido, foi desenvolvida na mesma instituição do nível educativo descrito no subcapítulo anterior, numa turma de 1.º ano de escolaridade. O grupo era constituído por 26 crianças, das quais 17 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, em que seis crianças frequentaram a EPE da presente instituição. Salienta-se que existia uma criança que não se encontrava matriculada no 1.º ano de escolaridade, apesar de participar integralmente nas atividades da turma. A presente criança encontrava-se matriculada no 2.º ano, porém devido a dificuldades de aprendizagem, no que respeita à área de Português e de Matemática, a nível de compreensão e identificação de fonemas e fones, bem como no desenvolvimento de raciocínio matemático (Plano de Turma, 2017/2018), encontrava-se sempre presente na sala do primeiro ano. Todavia, nenhuma criança apresentava necessidades adicionais de suporte, sendo um grupo com características distintas no que respeita ao nível social, emocional e cognitivo, sendo este último mais perceptível no decorrer das atividades. Neste sentido, existiam duas crianças inscritas na modalidade de coadjuvação, que consistia em apoio educativo prestado por uma professora da instituição, três dias por semana, com uma duração de uma hora e meia, a fim de auxiliar estas crianças na promoção do sucesso (*idem*). Salienta-se a existência de uma criança com comportamentos de agressividade, no decorrer do desenvolvimento das atividades.

De modo geral, o grupo demonstrava ser curioso, ativo e motivado, apresentando heterogeneidade ao nível dos ritmos de aprendizagem e desempenho, respeitando o princípio de que cada criança é um ser único e individual, com necessidades próprias. Neste sentido, a díade procurou desenvolver ações pedagógicas que possibilitassem transformar as características do grupo em vantagens para a dinâmica da sala de aula, recorrendo a uma prática educativa apoiada numa diferenciação pedagógica, explanada no primeiro e terceiro capítulo. No que respeita às dificuldades e interesses do grupo evidenciados pela díade, através da observação sistemática e das ações desenvolvidas, foi perceptível a existência de diferentes ritmos de

trabalho, existindo crianças que terminavam as atividades num curto espaço de tempo e outras que precisavam de mais tempo para as consumir.

Em relação às componentes do currículo, na área do Português a turma demonstrava interesse pela audição de histórias, no entanto foi perceptível a dificuldade de algumas crianças no reconhecimento de fonemas, inerente do ano de escolaridade em questão. Na área da Matemática, uma das preferidas da turma, a estratégia adotada pela professora cooperante de auxílio no processo de ensino e aprendizagem prendeu-se na utilização da minicalculadora de *Papy*. Este método que se assume como “um veículo eficaz para estimular o cálculo mental, instrumento para resolver jogos e problemas interessantes e divertidos, material adequado para a introdução de tópicos mais complicados” (Almeida & Cordeiro, 1990, p. 11), instigou ludicamente a turma na resolução de operações (adição, subtração e introdução à multiplicação) e na resolução de problemas, apresentando dificuldades na adição. Realça-se que a turma não adotou o manual de Matemática selecionado para o ano letivo em questão, optando deste modo, pelo livro orientador referente à estratégia *Minicalculadora de Papy*. Por sua vez, na componente de Estudo do Meio as crianças revelavam entusiasmo nos conteúdos referentes a esta área, principalmente na descoberta e exploração do desconhecido, existindo um grande envolvimento nas atividades desenvolvidas, procurando sempre articular os conteúdos com os seus conhecimentos prévios. As expressões Artísticas, Físico-Motoras e as TIC, áreas com o maior interesse, curiosidade e entusiasmo por parte das crianças, permitia à professora cooperante e à díade articular estas com as áreas do saber, incrementando a participação e o empenho da turma na realização de atividades.

Sendo as relações/interações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança uma componente fundamental no sucesso do processo de ensino e aprendizagem da criança (Lopes & Silva, 2010) é possível asseverar que a relação pedagógica entre a professora cooperante e as crianças era positiva e enriquecedora na aprendizagem das mesmas. A estimulação da participação da criança, o respeito pelo outro e pelas diferentes opiniões, a promoção de autonomia, o encorajamento, o *feedback*, a afetividade e o carinho dado pela profissional de educação demonstra uma pedagogia participativa e não transmissiva, criadora de interações e reflexões entre todos os presentes na

sala de aula (Lopes & Silva, 2009). Esta abordagem demonstra que no 1.º CEB pode existir uma continuidade da pedagogia praticada na EPE, onde a criança é o centro de toda a ação educativa. Relativamente às interações entre crianças tanto na sala de aula como no espaço exterior, foi perceptível a relação de amizade entre si, apesar da existência de algumas desavenças próprias da faixa etária e de alguns comportamentos de egocentrismo.

Importa referir que a relação estabelecida entre a escola-família, desempenhando este um papel importante na aprendizagem, assim como “em toda a dinâmica do processo escolar” (Zabalza, 1992, p. 69) era positiva, perceptível nas reuniões no horário de atendimento dos encarregados de educação ou em horários a definir conjuntamente, onde eram informados sobre as conquistas dos seus educandos, bem como as suas dificuldades. Também o projeto criado pela professora cooperante, que consistia na ida, sempre que possível, de um encarregado de educação à sala de aula para falar sobre a sua área profissional ou para a realização de atividades lúdicas da sua responsabilidade, demonstra o esforço entre estes dois contextos, em estabelecer uma relação que fomente o desenvolvimento global da criança.

Atendendo à importância que a família revela no processo de aprendizagem da criança, uma vez que a criança é influenciada e influencia o meio (Portugal, 1992), é pertinente analisar o contexto familiar de cada criança, ao mesmo tempo que se assume fulcral para o profissional de educação, pois permite que este responda adequadamente aos interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, a maioria das crianças viviam com ambos os pais, à exceção de quatro crianças que viviam com a mãe (Plano de Turma, 2017/2018). Na sua maioria, as crianças eram oriundas de um nível socioeconómico médio, sendo que 13 crianças usufruíam de apoio social escolar, três do escalão A e dez do escalão B, sendo que na sua generalidade os encarregados de educação eram trabalhadores por conta de outrem.

Terminada a descrição das especificidades e das relações e interações entre os diferentes agentes educativos, importa abordar e descrever a organização e gestão do espaço de sala de aula, pois por mais que os professores sejam os responsáveis pela organização das suas salas de aula, e embora “não possam decidir, em absoluto, o espaço interior e exterior da escola, podem, contudo, geri-lo de maneira a otimizar o desenvolvimento” (Damião, 1996, p. 93) e o processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, o espaço da sala de aula caracterizava-se por ser amplo e por possuir uma luminosidade natural e de qualidade. Os recursos físicos que constituíam o espaço encontravam-se em bom estado, adaptado à altura e ao bem-estar das crianças. De forma mais pormenorizada existiam alguns recursos didático-pedagógicos e digitais, tais como o computador com ligação à internet, colunas, manuais digitais, quando, projetor, quadro interativo, mapas, sólidos geométricos, e outros materiais de apoio às crianças. Salienta-se que o projetor, assim como o quadro interativo só existiam nesta sala de aula, uma vez que os mesmos foram ganhos pela professora cooperante e por uma turma de 4.º ano, no ano anterior, acompanhando deste modo, a professora cooperante na sua prática docente. No que respeita ao mobiliário, este era constituído por 33 cadeiras, 16 mesas, das quais uma pertencia à professora cooperante para o exercício das suas funções, uma para o computador, uma para a exposição de recursos didático-pedagógicos, sendo as restantes destinadas às crianças, um armário para arrumar material escolar e os *dossiers* das crianças, sendo que a gestão e organização do espaço era alvo de alterações, com vista a salvaguardar os interesses e as necessidades das crianças.

A disposição das mesas na sala de aula encontrava-se organizada por quatro filas, sendo que cada fila correspondia a um ritmo de trabalho e nível de desempenho diferentes. Deste modo, na primeira fila as crianças possuíam dificuldades de aprendizagem e um ritmo de trabalho lento, necessitando de acompanhamento constante; na segunda fila as crianças, apesar de precisarem de apoio individualizado, conseguiam realizar trabalho autónomo; na terceira e quarta fila as crianças eram autónomas, realizando as atividades rapidamente e sem dificuldades. Esta disposição permite ao professor de 1.º CEB controlo sobre os alunos, porém não possibilita grande interação entre os alunos, existindo apenas interação entre aluno e professor, para além de produzir “distrações e bloqueia a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a sua personalidade e segurança para expor ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição” (Cury, 2005, p. 123/124). Todavia, após a pausa letiva referente à Páscoa, a disposição das mesas foram alteradas para U, permitindo alterar o paradigma anterior, proporcionando a partilha de ideias e a cooperação. Ressalva-se que no decorrer dos trabalhos de grupo, perceptível no terceiro capítulo, a disposição era alterada, sendo que em cada

grupo encontravam-se duas mesas e assim sendo quatro lugares, fomentando a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre pares (Arends, 2008).

Sublinha-se ainda, a existência de painéis de cortiça onde se encontravam as produções dos alunos; dois ecopontos (azul e amarelo); um caixote para o lixo indiferenciado; um balcão, onde se encontram as caixas individuais dos materiais escolares de cada criança e uma zona de higiene e alimentação, constituída por um lavatório com saída de água e uma zona disponível para os leites escolares.

A organização do tempo letivo da turma era da responsabilidade da professora titular, exercendo cinco horas diárias de atividade letiva. De acordo com o DL n.º 176/2014, de 12 de fevereiro, as componentes do currículo de Português e Matemática são desenvolvidas, cada uma, no mínimo de setes horas semanais, ao contrário da Componente de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras com uma carga semanal individual mínima de três horas. Salienta-se que a professora titular preconizou a Educação para a Cidadania, no que respeita à Oferta Complementar, procurando-a desenvolver em articulação com as componentes curriculares supramencionadas, bem como os interesses e necessidades das crianças. Com efeito, as atividades letivas iniciavam-se às 9 horas, com a abertura da lição e o registo da data e nome nos cadernos, existindo um caderno para a área curricular de Português e outro para a de Matemática. Às 11 horas as crianças lanchavam na sala de aula, seguindo para o espaço exterior, onde procediam a brincadeiras livres, até às 11:30 horas, onde estas regressavam à sala de aula. A pausa de almoço ocorria das 13 horas às 14:30 horas, sendo que apenas 17 crianças almoçavam na instituição educativa. Após o regresso à sala de aula, as atividades letivas eram retomadas até às 15:30 horas.

Importa referir que após o término das atividades letivas, ocorriam as AEC de carácter facultativo, onde se encontravam inscritas 13 crianças. As AEC, referentes à Educação Musical, Educação Física e Educação Lúdica, eram lecionadas por professores disponibilizados pela Câmara de Gondomar, sendo que cada uma ocorria uma vez por semana, durante uma hora, das 15:30 horas às 16:30 horas.

Como última reflexão é fundamental que o profissional de educação conheça as características do contexto educativo, onde vai exercer a sua prática docente, assim com as características do grupo em questão, a fim de articular e

adequar a componente teórico-prática às especificidades das crianças, pois “a formação docente terá como nuances a articulação teórico-prática (...) como via de implementação da práxis educativa” (Ujiie & Hilling, 2009, citado por Titski, Moreira, & Klein, 2010, p. 3). Neste sentido, ao longo da PES foi essencial conhecer as características supramencionadas, de forma a diversificar o processo de ensino e aprendizagem, procurando sempre estruturar atividades que respeitassem as necessidades e interesses do grupo na sua individual e coletividade, pois cada criança “é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A Prática Educativa Supervisionada, essencial na formação pessoal e profissional, permite ao futuro profissional de educação articular os quadros teóricos com a prática, adaptando desta forma as metodologias às características e necessidades das crianças, bem como ao contexto educativo (DL n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro). Neste sentido, o ambiente educativo de cada contexto assim como cada criança, apresenta características inerentes que o tornam único, sendo necessário que o profissional de educação desenvolva uma postura crítica, reflexiva e indagadora, a fim de adequar a prática educativa ao contexto (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). Com efeito, é fundamental que o profissional de educação recorra a uma metodologia que possibilite a utilização de recursos e estratégias que auxiliem na procura de respostas, respeitando os interesses e as necessidades das crianças. Desta forma, a metodologia preconizada no decorrer da PES foi a Investigação-Ação, que alimenta uma relação simbiótica com a educação, apresentando-se como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003), ao mesmo tempo que permite “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27), auxiliando a formanda no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de si própria como pessoa e futura profissional.

Por conseguinte, a presente metodologia pode ser vista, no que respeita à formação de professores e à promoção do desenvolvimento profissional, como uma estratégia que possibilita um questionamento autorreflexivo, sistemático e científico realizado pelos próprios, provocando mudanças no quadro concetual dos educandos (Vieira & Moreira, 2011). Para além disso, possibilita o diálogo, a partilha de informação, a participação e colaboração entre todos os intervenientes do processo, promovendo um sistema educativo mais responsável e consciente (Bogdan & Biklen, 1991). Sendo assim, esta metodologia surgiu como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), visto permitir uma reflexão constante, identificando aspetos a melhorar (Máximo-Esteves, 2008), permitindo, desta forma, planificar e melhorar as suas atuações de forma autónoma (Elliot, 1991).

Desta forma, ao longo da PES a investigação desenvolvida centrou-se num processo dinâmico e em espiral, no que respeita às diferentes etapas da metodologia investigação-ação, contemplando a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação (Viera & Moreira, 2011), todas elas interrelacionadas, acentuando o processo cíclico no qual a presente metodologia se rege (Coutinho et al., 2009). Neste sentido, no decorrer da PES privilegiou-se o processo de observação, a fim de recolher informação a incidir no conhecimento da criança e do contexto educativo, para a estruturação de uma ação educativa significativa e consistente (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

Poder-se-á afirmar que a observação é a primeira etapa desta metodologia, assim como da intervenção pedagógica, uma vez que possibilita que o profissional de educação recolha informação, com o intuito de compreender os contextos, os intervenientes que nele atuam e as interações entre os mesmos (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Sublinha-se que o processo de observação teve diferentes meios e instrumentos como suportes de apoio, tais como grelhas de observação de aprendizagens, no caso do 1.º CEB, com o intuito de avaliar o desenvolvimento das competências e capacidades das crianças, estando estas relacionadas com os objetivos das áreas curriculares a abordar, bem como grelhas de observação de oralidade e leitura. Também as notas de campo e o diário de formação onde eram registadas as vivências diárias, as conquistas e as dificuldades sentidas constituíram-se como

instrumentos de recolha de informação, sendo esta imprescindível para o desenvolvimento e adequação da prática educativa.

Desta forma, a informação registada da realidade observada, e conseqüente reflexão, permitem que o profissional de educação desenvolva e adequa a prática educativa às especificidades individuais e coletivas do grupo, para além de auxiliar este na avaliação ou diagnóstico de uma determinada situação (Máximo-Esteves, 2008).

A interpretação das observações realizadas permitem estruturar planificações adequadas ao público-alvo e às necessidades e interesses das crianças, bem como estipular objetivos específicos e recursos adequados, a fim de proporcionar momentos de aprendizagem enriquecedora e potencializadora do desenvolvimento global das crianças. Neste pressuposto, as planificações semanais realizadas pelo par pedagógico em colaboração com as orientadoras cooperantes, referentes a cada contexto educativo foram estruturadas com base na informação observada e registada a incidir no grupo e no ambiente educativo, assim como na análise de referentes teórico-legais, como as OCEPE, programas correspondentes a cada área curricular e metas curriculares do ensino básico. Deste modo, os modelos de planificação adotados encontravam-se subdivididos por momentos, sendo que na EPE num primeiro momento encontravam-se os objetivos a atingir com as atividades, a explanação dos interesses e necessidades do grupo, culminando na apresentação das atividades. Num segundo momento encontravam-se explanadas as áreas de conteúdo, a desenvolver em cada atividade, materiais, organização das crianças e dos espaços, terminando com a apresentação do responsável pela dinamização das atividades. Por sua vez, no 1.º CEB num primeiro momento encontrava-se explanada a contextualização referente ao percurso didático, a fim de serem elencados as necessidades, os interesses e os conteúdos programáticos a serem explorados ao longo das atividades estruturadas. Num segundo momento seriam enumeradas as áreas curriculares, os domínios /blocos/conteúdos/descriptores de desempenho, articulando-os com as áreas de competências, presentes no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Posteriormente, encontrar-se-ia exposto o mapa de articulação de saberes, referente a um esquema com informação objetiva sobre o percurso que as crianças iriam desenvolver. Por último, seriam apresentadas numa tabela as atividades estruturadas, bem como os recursos a utilizar.

Salienta-se que no decorrer da prática educativa a planificação, que possibilita fazer uma previsão da ação planejada, das aprendizagens a promover e a forma de avaliar, assumiu um caráter flexível, adaptando-se às circunstâncias imprevistas (Zabalza, 2001). Após a estruturação da planificação procede-se à ação, que consiste em colocar em prática o que se encontra planejado e que engloba toda a informação recolhida, os conteúdos selecionados e as estratégias propostas para o desenrolar das atividades, sempre num clima de confiança e responsabilidade (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a ação educativa na PES, no que respeita à EPE, iniciou-se em díade com o desenvolvimento de uma atividade, seguida do desenvolvimento de atividades estruturadas por cada elemento do par pedagógico e em conjunto, existindo sempre cooperação e colaboração entre o mesmo. Por sua vez, no 1.º CEB a ação educativa iniciou-se em díade com o desenvolvimento de uma atividade, passando para a dinamização, cada elemento do par pedagógico, de um, dois e três dias de intervenção, culminando em díade, com o desenvolvimento de três dias. Ressalta-se que de forma a compreender se a ação desenvolvida, bem como as estratégias preconizadas foram as mais adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem é essencial que o profissional de educação reflita sobre as mesmas, etapa correspondente à reflexão.

Desta forma, a reflexão uma constante ao longo da PES, assume-se como um processo que ocorre antes, durante e após a ação (Schön, 2000), com o apoio dos instrumentos utilizados no decorrer da prática educativa, fomentando a visão do profissional de educação como investigador, analisando e criando estratégias, com o intuito de melhorar as suas práticas educativas, e desta forma, o sistema educativo (Coutinho et al., 2009). Com efeito, o diário de formação, as reflexões sobre as observações, as reflexões para, na e sobre a ação, realizadas individualmente com o apoio das observações, notas de campo, narrativas reflexivas individuais e coletivas, assim como as reuniões de pós-observação com as supervisoras institucionais permitiram, uma autorreflexão sobre o percurso formativo, aprofundar conteúdos teórico-legais, bem como (re)orientar as práticas futuras (*idem*). Salienta-se que as narrativas reflexivas individuais, assim como os guiões de pré-observação referentes às atividades observadas, foram essenciais como estratégia de reflexão para a ação. Deste modo, estes instrumentos de natureza retrospectiva

e prospetiva, “funções (...) do ciclo de observação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30), realçavam as vivências desenvolvidas na PES entre todos os intervenientes, ao mesmo tempo que eram articuladas com componente teórica, destacando a importância das mesmas para o desenvolvimento holístico da criança (Vieira & Moreira, 2011).

A última etapa deste processo cíclico diz respeito à avaliação, aliada à reflexão, que se assume como uma componente integrante e reguladora da prática educativa (Abrantes, 2002). Esta etapa permite a avaliação do processo educativo, assim como das aprendizagens e competências que se encontram ou que devem ser desenvolvidas, numa perspetiva sistemática, a fim de promover o desenvolvimento dos agentes educativos e das crianças a quem se direciona a sua ação (Marchão, 2014). Retomando à ação educativa, no contexto educativo de EPE, e como já referido anteriormente, o processo avaliativo assumiu um carácter formativo, respeitando cada criança na sua individual e coletividade.

Por sua vez, no 1.º CEB as avaliações realizadas tinham como principal objetivo a autoavaliação da prática educativa desenvolvida pela mestrandia, no que respeita às estratégias, recursos e materiais utilizados para dar resposta aos interesses e necessidades do grupo (Cortesão, 2002).

Poder-se-á asseverar que optar por esta abordagem proporcionou o desenvolvimento de práticas educativas, respeitando a articulação “entre teoria e prática [que se processa] através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade” (Estrela, 1994, p. 27), a fim de responder aos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças ao longo do processo educativo. A metodologia de investigação-ação é prática e interventiva, uma vez que “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho et al., 2009, p. 362), transformando o profissional de educação em investigador, com a atitude de “estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2000, p. 6). Deste modo, após a clarificação de todo o processo teórico que possibilitou a recolha de informação, a articulação desta com o processo de ensino e de aprendizagem, e conseqüente reflexão e avaliação do mesmo, é fundamental explicar algumas atividades desenvolvidas no decorrer da ação pedagógica, que demonstre os factos supramencionados.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar (...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 1992, p. 9).

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada, que se constitui como uma etapa crucial na aprendizagem e mobilização de saberes, capacidades e atitudes (DL n.º 79/2014, de 14 de maio) inerentes para a habilitação de docência, muitas foram as práticas desenvolvidas neste âmbito, para a construção e desenvolvimento de competências de um perfil profissional duplo. Neste sentido, o presente capítulo visa descrever e analisar a prática educativa desenvolvida nos contextos de EPE e 1.º CEB, o que para muito contribuiu o diário de formação, que se assumiu como um suporte para a reflexão e avaliação das ações desenvolvidas (Zabalza, 1994), auxiliando a construção deste capítulo.

Desta forma, serão expostos os conhecimentos e aprendizagens conquistadas, mas também os processos e resultados obtidos da prática educativa. Além disso, a descrição e consequente análise das ações desenvolvidas, estabelecem uma relação entre os pressupostos teóricos e legais já enunciados no primeiro capítulo, bem como a caracterização dos contextos de estágio e a metodologia utilizada ao longo do percurso de formação, explanada no segundo capítulo. Posto isto, o capítulo encontra-se subdividido em dois pontos: o primeiro retrata o caminho percorrido na EPE, o segundo o caminho percorrido no 1.º CEB.

1. O CAMINHO PERCORRIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A estruturação de momentos e atividades significativas no contexto de EPE, com o intuito de promover o desenvolvimento holístico de cada criança foi sustentada na observação, planificação, ação, avaliação e a progressiva reflexão, salientando a existência de um processo cíclico próprio da metodologia investigação-ação (Vieira & Moreira, 2011), utilizada no decorrer da prática educativa, referida mais pormenorizadamente, no segundo capítulo. Desta forma, a díade desenvolveu atividades proporcionadoras de aprendizagens ativas, ricas e diversificadas, que implicassem a estimulação do desenvolvimento cognitivo, físico-motor, afetivo, emocional e social, respeitando o desenvolvimento integral da criança, explanado na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 30 de agosto de 2005.

Neste sentido, a ação pedagógica da tríade desenvolveu-se partindo das necessidades, interesses e aprendizagens das crianças, para a estipulação de objetivos, que por sua vez, foram operacionalizados por um leque de atividades, suportadas por decisões pedagógicas. Estas decisões pedagógicas passavam pela articulação e ampliação entre os diferentes saberes e áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016), e pela organização do espaço, grupo e materiais, culminando na responsabilização da dinamização das atividades, que por vezes eram em tríade, em díade e por um dos elementos educativos.

Retomando à ação pedagógica e recorrendo à observação das interações entre o grupo e o ambiente educativo, que se assume como um potenciador de aprendizagem, pois “fornece novas, ativas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Portugal, 2008, p. 49), foi perceptível o interesse e a curiosidade que as crianças demonstraram pelo desconhecido e pela descoberta.

Deste modo, devido à curiosidade e aos interesses evidenciados pelas crianças, no que respeita ao conhecimento do mundo, mais especificamente à exploração do desconhecido, do meio que as circunda, foi fundamental sensibilizar as crianças para as “diversas ciências naturais e sociais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Nesta perspectiva, de entre uma panóplia enorme de ações pedagógicas desenvolvidas, com o intuito de desenvolver capacidades de raciocínio, curiosidade pela pesquisa e conhecimento, culminando numa aprendizagem significativa, serão de seguida apresentadas atividades, inseridas no projeto “As árvores do recreio da nossa escola”, nas fases de execução (III) e divulgação/avaliação (IV). Esta metodologia de trabalho de projeto defende o papel ativo da criança na ação, na qual esta é investigadora e coconstrutora do seu próprio conhecimento (Barbosa & Horn, 2008; Vasconcelos, 2012).

O projeto “As árvores do recreio da nossa escola” desenvolvido de acordo com os interesses do grupo, acabando por incidir num dos conteúdos pedagógicos patentes no Projeto Curricular da EPE, surgiu no decorrer da segunda semana de observação da díade, quando três crianças (P.; M.; M.) recolheram do espaço exterior bolotas, cápsulas de eucalipto e folhas de diferentes tipos e cores, colocando a seguinte questão: “Qual o nome destes objetos? Cheiram bem!” (referente às cápsulas de eucalipto); “Como se chama a árvore que dá as bolotas?” (afirmação proferido por P.); “Estas coisinhas cheiram bem. São boas para a constipação e para pôr na roupa” (afirmação proferida por P.) (fase I). O entusiasmo em descobrir o nome científico desses elementos e qual a sua origem impulsionou a curiosidade dos restantes, na procura de respostas e na recolha de mais elementos naturais. Esta recolha ocorreu periodicamente, existindo crianças que se dirigiam constantemente à área da biblioteca, mesmo no decorrer do projeto, a fim de obterem respostas às suas curiosidades (fase II). Este tipo de projetos, que incidem na exploração do meio natural, permitem que as crianças reflitam, compreendam e conheçam as características, transformações e as razões porque determinado facto acontece, para além de consciencializar, para o papel que cada um desempenha “na preservação do ambiente e nos recursos naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 90).

A exploração das atividades inseridas neste trabalho de projeto basearam-se nos conhecimentos prévios e das experiências das crianças, perceptível no momento de estruturação da teia do conhecimento, planificada em colaboração com o grupo e restante equipa educativa.

Com efeito, a primeira atividade a ser apresentada designada por “A vida de uma árvore!”, inserida na terceira fase do projeto, encontrava-se repartida em

três grandes momentos - motivação, desenvolvimento e consolidação- tendo sempre em atenção as necessidades e interesses das crianças (Arends, 2008).

O primeiro momento da atividade permitiu utilizar o corpo como meio de ligação ao mundo, representando o crescimento de uma árvore, de acordo com o ritmo da música de fundo, colocada propositadamente, pois através da música as crianças ampliam as suas relações com o espaço natural ou construído, expressando-a a partir do seu esquema corporal, transferindo os elementos expressivos presentes nos estímulos sonoros das composições musicais (Gardner, 1996). O diálogo estabelecido após este momento permitiu compreender a conceção de uma árvore pelas crianças, bem como as diferentes fases de crescimento da mesma. Além disso, o carácter livre desta etapa da atividade, estimulou a criatividade das crianças e o sentimento de pertença, uma vez que as crianças deveriam representar o conceito de árvore, conforme se apropriaram do ritmo de crescimento.

Num segundo momento foi disposto no centro do tapete da sala de atividades, uma árvore – o castanheiro - ainda em fase de crescimento, com o intuito de ser explorada pelo grupo, culminando num levantamento de hipóteses a incidir na mesma, “Qual o nome desta árvore?” (afirmação proferida por P.); “Qual é o fruto dela?” (afirmação proferida por J.); “As árvores do nosso recreio são maiores!” (afirmação referida por B.). No decorrer deste diálogo foi estabelecido pelo grupo uma classificação ordenada de gradações, sugerida pelo mesmo, assim como à utilização de uma régua de 60 centímetros, para proceder à medição do castanheiro, o que possibilita que as crianças “compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 82).

A sugestão apresentada pelas crianças demonstrou, que estas revelam competências matemáticas “não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos ou espaciais” (Barros & Palhares, 1997, p. 11). Esta ação respeita o princípio defendido por Moreira e Oliveira (2003) quando asseveram que a promoção do conceito de medida implica que sejam as crianças a tomar decisões a incidir no que querem medir, como medir e qual o instrumento a

utilizar. A representação desta medição foi registada por uma criança no quadro da sala de atividades.

Posteriormente, as crianças que não interagiam com frequência procederam à desplantação do castanheiro, com o intuito de que as raízes ficassem visíveis, para a exploração das mesmas. Nesta fase da atividade procedeu-se à exploração dos constituintes das árvores, desde as raízes, tronco, ramos e folhas. Salienta-se que a oportunidade dada às crianças de explorarem e conversarem sobre as partes constituintes, para além de serem as mesmas a questionarem-se sobre a função de cada constituinte, proporcionou uma partilha enriquecedora em grupo sobre os conhecimentos prévios relativos ao mundo que as circunda, “levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74). Esta exploração auxiliou as crianças na estruturação dos seus pensamentos, devido à existência de uma árvore em contexto real, suscitando no grupo o interesse para a partilha de ideias, mesmo das crianças mais reservadas.

De forma, a complementar o conhecimento construído pelas crianças, estas foram organizadas em quatro grupos, com vista a que cada um completasse um *puzzle*, que consistia na figura de uma árvore, repartida em peças representativas das partes constituintes da mesma.

É de realçar que os grupos foram organizados através de senhas, referentes às diferentes partes constituintes das árvores, com o objetivo que cada criança procurasse uma imagem igual à sua senha, nas mesas de trabalho. Esta estratégia permitiu constituir grupos, sem gerar alguma desordem, devido à existência de crianças que se inseriam num grupo, movidos pela presença de outros pares. Destarte, fomentou o contacto, a cooperação, a colaboração e a partilha com outros pares, inculcando o respeito pelo outro e o espírito democrático (Lopes da Silva et al., 2016).

Finalizado, o *puzzle* os mesmos grupos, de forma a não destabilizar a dinâmica do grupo, procederam à sementeação de uma semente – a castanha - após o grupo ter apresentado sugestões e terem sido identificados os passos necessários. Este momento da atividade permitiu que as crianças compreendessem a evolução do crescimento de uma árvore, bem como o processo por detrás do mesmo.

Na perspectiva da mestranda, esta etapa promoveu o contacto com elementos da natureza, a sua exploração e observação, constituindo “experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 90). Para além disso, observar e apreciar a natureza é importante, todavia é necessário complementar esta observação com atividades significativas, promovendo reflexões e levantamento de hipóteses que justifiquem a observação realizada (Spodek & Saracho, 1998).

Salienta-se que a pedido do grupo, e respeitando o interesse do mesmo, a árvore explorada no decorrer desta atividade pedagógica prendeu-se no castanheiro e a semente na castanha, uma vez que na semana anterior ocorrera o festejo do dia de São Martinho, implementando a curiosidade acerca desta árvore. Ademais, no final da presente atividade o grupo e a equipa educativa procedeu à plantação do castanheiro, constituindo-se fundamental para promover a responsabilidade ambiental, bem como a valorização do meio físico e natural (Lopes da Silva et al., 2016).

Sendo assim, as principais intencionalidades educativas que motivaram a estruturação da presente prática desenvolvida, prendeu-se no contacto com elementos da natureza, bem como proporcionar momentos investigativos, de forma lúdica. Com efeito, esta atividade possibilitou uma experiência significativa e estimuladora, ao mesmo tempo que fomentou a participação do grupo na partilha ideias, pensamentos e preocupações, onde a voz de cada criança é ouvida (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Hohmann & Weikart, 2011), dado que “ escutar é uma competência básica numa situação de comunicação (...). O educador demonstra o seu interesse e compreende a criança, escutando, observando (...) ” (Portugal, 2012, p. 10).

A participação, o empenho, o envolvimento e a interação constante entre o grupo, que desencadeou que a atividade fosse desenvolvida no tempo educativo estimado, proporcionou o sentimento de bem-estar na mestranda. Ressalva-se que este sentimento foi alcançado, pois a sua ação pedagógica permitiu a construção partilhada de saberes e uma aprendizagem significativa no grupo, não se desviando dos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças, constituindo estes a base para toda a prática pedagógica do educador de infância (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A atividade “A quem pertencem eu?”, segunda atividade a ser apresentada e também integrada na terceira fase do projeto “As árvores do recreio da nossa escola!”, emergiu da necessidade de as crianças identificarem, agruparem e representarem os elementos recolhidos numa visita a uma floresta, nas imediações da instituição educativa onde a PES se desenvolveu. Esta visita realizou-se em articulação com uma turma de 2.º ano de escolaridade, permitindo ao grupo comunicar o que já tinha descoberto, nas diferentes ações pedagógicas desenvolvidas pela tríade, para além de complementarem essa informação, com o conhecimento comunicado pelos alunos do 1.º CEB. Esta articulação curricular permite a conexão entre níveis educativos diferentes, por via da estruturação de atividades integradas, nas quais os educadores de infância e os professores como gestores do currículo estabelecem pontes, discutem e relacionam-se em conjunto (Machado, 2007).

Desta forma, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é passível de ser concretizada, mesmo com as diferenças existentes entre os dois níveis educativos, uma vez que ambos visam uma integração construtivista de aprendizagem, uma continuidade em termos de perfil de formação, e uma globalidade e integração inerente a ambos (Portugal, 2002). Também Serra (2004) defende a mesma ideologia, referindo que “a base para a progressão e alargamento de saberes encontra-se na criança” (p. 85), sendo necessário que os educadores de infância e os professores, devam partir da criança, dos seus saberes e das suas aprendizagens para regular as suas práticas educativas, culminando na criação de momentos colaborativos, que facilitam a transição entre a EPE e o 1.º CEB (DL n.º 75/2008, de 22 de abril, Artigo 43.º).

Com efeito, no decorrer da visita, as crianças conseguiram identificar alguns elementos, principalmente das árvores já referidas e exploradas, como é o caso do carvalho, castanheiro, eucalipto e do sobreiro, mencionando algumas características, como por exemplo as folhas, a casca do tronco, entre outros, e os cuidados que o ser humano deve ter para o bem-estar do planeta.

Servindo como base e ponto de partida para a atividade, esta iniciou-se com a exploração, “uma das formas mais importantes de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7), dos elementos de menor dimensão recolhidos na floresta, tais como bugalhos, bolotas, cápsulas, castanhas e pedaços de tronco pertencentes ao sobreiro. Esta exploração decorreu com recurso a uma caixa mistério, repartida em cinco orifícios, onde em cada um se

encontrava um dos elementos já mencionados, com o intuito que as crianças, quando solicitadas, procedessem à sua exploração utilizando dois sentidos, o tato e o olfato. Este momento da atividade proporcionou a interação com diferentes elementos naturais, ao mesmo tempo que faziam antevistas, de acordo com as sensações presenciadas (Fialho, 2007).

Importa referir que todas as sugestões das crianças, referidas no decorrer da exploração foram registadas numa tabela concebida para esse fim, dado que os registos são vistos como processos de construção de significados pedagógicos (Gambôa, 2011). Posteriormente, após todas as crianças terem participado na concretização desta exploração, os elementos mistérios foram revelados, ao mesmo tempo que o grupo foi questionado sobre o nomes dos elementos e se estes foram referidos.

Como segunda parte de exploração dos elementos recolhidos de maior dimensão, como é o caso da pinha, dos ramos do pinheiro, as folhas de carvalho, sobreiro, eucalipto, castanheiro e ouriços do mesmo, estes foram exibidos através de um cenário de sombras, criado pela mestranda, reutilizando uma caixa de papelão.

Neste momento da atividade, o grupo utilizou o sentido da visão para adivinhar qual o elemento natural projetado, sendo que o mesmo respondeu acertadamente a todos na primeira tentativa. A realização desta exploração permitiu uma implicação e empenhamento ativo por parte das crianças (Fialho, 2007), demonstrado pela expectativa e entusiasmo das mesmas em relação aos elementos exibidos. Esta reflexão permite asseverar que é possível estimular as crianças para a atividade a desenvolver com materiais simples, não recorrendo a recursos muito estruturados e dispendiosos.

Realça-se que como motivação para a atividade, inicialmente, tanto a caixa de mistério como o cenário de sombras, encontravam-se cobertos por um lençol branco, a fim de estimular o interesse e a curiosidade do grupo para o que estaria escondido e o que poderia vir acontecer: “É uma caixa escondida!” (afirmação proferida por C.); “É para descobrirmos o que se encontra dentro?” (afirmação proferida por R.); “É para tocarmos e cheirarmos” (afirmação referida por B.). Desta forma, foi possível aumentar a possibilidade de o grupo inventar e descobrir, sentindo-se motivado a continuar as suas experiências e explorações (Malaguzzi, 2016).

Num segundo momento, a mestranda colocou no centro do tapete de atividades uma cesta com os elementos da caixa mistério e do cenário de sombras, assim como outros elementos naturais recolhidos na visita, a fim de que o grupo identificasse e distinguísse os mesmos, a partir do conhecimento adquirido nas ações pedagógicas desenvolvidas e nos contextos em que interagem, pois “[a] abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Após este momento de interação, as crianças procederam à distinção dos elementos, agrupando-os por espécies de árvores - Pinheiro, Sobreiro, Carvalho, Eucalipto, Castanheiro – ao mesmo tempo que identificaram o nome da mesma, colocando uma imagem representativa nesse conjunto. Desta forma, foi possível aliar a exploração do mundo natural e quotidiano que as circunda, com o domínio da Matemática, uma vez que na EPE as aprendizagens das crianças requerem “uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74).

De forma a incentivar e estimular a participação das crianças mais reservadas, estas procederam à contagem dos elementos presentes em cada conjunto, comparando os mesmos, no que respeita à quantidade de elementos de cada um. Com efeito, as crianças relacionaram a Matemática com o mundo que as circunda, associando simultaneamente os numerais às quantidades de elementos que lhes correspondem (Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, e retomando a estratégia das senhas explanada anteriormente, recorreu-se novamente ao mesmo processo para a formação de pequenos grupos, dado que o trabalho cooperativo em pequenos grupos proporciona resultados mais positivos, no que respeita à aprendizagem individual de todos os elementos, em que o desempenho de cada um depende do desempenho coletivo (Johnson & Johnson, 1999).

Notabiliza-se que as senhas utilizadas correspondiam aos elementos explorados, pertencentes às diferentes espécies de árvores observadas e investigadas. Desta forma, cada criança deveria retirar de um saco uma senha, com o intuito de procurar nas mesas de trabalho a árvore que correspondia a mesma. Caso as crianças não conseguissem associar a sua senha a identificação da respetiva árvore, atrás desta encontrar-se-iam imagens iguais às senhas, de forma a auxiliar as crianças na procura. A intenção desta

estratégia era colmatar a ocorrência já mencionada, que apesar de registrar um melhoramento significativo, perceptível no decorrer das atividades livres, nas quais existia interação com outros pares sem ser aqueles com quem tinham maior afinidade, ainda persistia alguma relutância.

O propósito da constituição dos grupos prendia-se na construção das árvores a que correspondia as suas senhas, utilizando para esse fim telas A4 e os elementos agrupados e identificados presentes no tapete, pois deste modo, “o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

No decorrer deste momento, o deleitamento das crianças era evidente à medida que iam colando os elementos na tela, referindo as suas características, formato e a posição que estes deveriam ocupar na mesma, o que para muito contribuiu a estratégia da mestrandia, em criar um ambiente educativo provido de materiais diversificados e do interesse evidenciado pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016), ao longo do desenvolvimento do projeto.

Também a apresentação da produção que cada grupo construiu, permitiu que as crianças se sentissem implicadas no processo, pois podiam expor a sua produção, onde “a criança se expressa de forma livre e criativa” (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009, p. 44) e explicar aos pares o porquê de terem procedido àquela disposição (dos elementos) e quais as especificidades da respetiva árvore. Foi perceptível que este momento proporcionou às crianças uma nova experiência, permitindo a estas desvendarem a natureza e as características sensoriais das matérias-primas, enriquecendo as experiências e o conhecimento da criança no contacto com a vida (Ferland, 2006).

Em reflexão, no decorrer desta atividade emergiram alguns aspetos a melhorar, como é o caso do tempo educativo que não foi bem gerido, no que respeita à exploração da caixa mistério. A utilização de apenas uma caixa mistério gerou alguma desorientação no grupo, uma vez que existia entre o grupo comparação entre o tempo que cada criança demorou a explorar cada orifício, constituindo este um aspeto a melhorar numa ação semelhante.

Todavia, o cenário de sombras teve uma receção muito positiva e motivadora por parte do grupo, demonstrando que é possível criar ações educativas que respeitem o desejo e a necessidade das crianças, por meio de materiais recicláveis promovedores da consciência ecológica nas crianças, ao

mesmo tempo que se assumem como materiais acessíveis e pouco dispendiosos, sendo uma mais-valia na prática educativa.

No seguimento desta atividade, as mesmas produções foram utilizadas numa atividade pedagógica desenvolvida pela díade, integrada na IV fase do mesmo projeto, em que o grupo procedeu à apresentação do mesmo à comunidade escolar, uma vez que esta “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012, p. 17). O grupo e a tríade deslocaram-se a algumas salas de atividades e à sala de aula do 2.º ano de escolaridade, com quem o grupo partilhou a visita à floresta, com o objetivo de proceder à explicação do projeto, desde do seu surgimento, passando por algumas atividades, até à atividade final. Esta última consistiu, no recorte e na colagem de fotografias alusivas às diferentes ações desenvolvidas pela tríade, que foram coladas numa árvore pintada numa parede do átrio de entrada, a fim que a comunidade escolar, principalmente a família pudessem ter a perceção global do projeto desenvolvido.

Sublinha-se que a apresentação às salas de atividades e de aula, foi uma escolha do grupo, em que o mesmo decidiu quais as salas a visitar. Nestas apresentações as crianças referiram, de forma bastante pormenorizada, as atividades desenvolvidas e os conhecimentos que adquiriram nas mesmas, permitindo alertar o par pedagógico para a capacidade das crianças, em absorverem determinadas informações/conceitos, explorados nas diferentes ações, sem a necessidade de uma repetição constante.

Enquadrando as ações pedagógicas acima descritas com as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), todas estas foram contempladas nas mesmas e ao longo do projeto. Relativamente, à área de Formação Pessoal e Social, as quatro componentes foram abordadas, no decorrer das atividades, estando a primeira – *Construção da identidade e da autoestima*- patente quando o grupo demonstrou prazer em apresentar as suas produções, comunicando o que descobriu, o que aprendeu e como fez.

Quanto às componentes *Independência e Autonomia* e *Consciência de si como aprendente*, estas encontram-se perceptíveis quando o grupo demonstrou autonomia no uso dos objetos e materiais disponibilizados, na construção das suas aprendizagens, bem como na capacidade em fazer escolhas e tomar decisões, promovendo a participação e a cooperação coletiva, observável no momento de medição do castanheiro e na representação das árvores em tela.

Por sua vez, a última componente - *Convivência democrática e cidadania* - destaca-se pelo respeito, por parte das crianças, pela opinião do outro e partilha dos recursos pedagógicos, no decorrer das atividades (Lopes da Silva et al., 2016).

No que respeita à área de Expressão e Comunicação, foram proporcionados distintos momentos a incidir no domínio da linguagem oral e abordagem à Escrita, com maior enfoque na linguagem oral, assim como no domínio de Educação Artística e da Matemática. Desta forma, os momentos de escuta, respeito e valorização das opiniões do grupo, na sua individual e coletividade, fomentando um clima propício à comunicação, estimulou a expressão oral e o desejo de comunicar, favorecendo a linguagem oral e as competências comunicativas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). A promoção, por parte do educador de infância, de momentos de diálogo assume-se extremamente fundamental, uma vez que é através da linguagem oral que as crianças exteriorizam o que pensam, “pois a linguagem é a fonte do pensamento” (Piaget, 1974, p. 120).

Ao nível do domínio da Educação Artística, referente às artes visuais, as práticas pedagógicas desenvolvidas permitiram fomentar no grupo a ideia que a arte e a vida são indissociáveis (Lopes da Silva et al, 2016). A criatividade, a imaginação e a expressividade foram constantes ao longo das atividades, nas construções e representações realizadas. Por sua vez, o subdomínio da Música, esteve presente na primeira atividade apresentada, quando o grupo teve contacto com uma música clássica, no momento de representarem o crescimento de uma árvore, pois “o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 56). O subdomínio da Matemática destacou-se em ambas as atividades descritas, no que respeita aos conceitos de medida, sentido de número e formação de conjuntos. Estes conteúdos pedagógicos devem ser abordados na EPE, pois um conhecimento matemático apreendido neste nível educativo trará maiores benefícios para a aquisição de aprendizagens no 1.º CEB, uma vez que as crianças “mesmo depois de entrarem para o ensino básico, as crianças continuam a apoiar-se com frequência no seu conhecimento matemático em vez de realizarem as operações matemáticas como lhes é ensinado” (Spodek, 2002, p. 338).

Por último, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo pretendeu-se proporcionar a oportunidade de as crianças analisarem e compreenderem diversas circunstâncias que ocorrem no quotidiano e no meio que as rodeia (Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, & Pereira, 2009). Para além disso, possibilitou a incrementação de atitudes positivas na relação com outros, consigo e na criação de hábitos de respeito e preservação do meio natural, evidenciando-se “assim a sua inter-relação com a área da Formação Pessoal e Social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Com efeito, na perspetiva da mestranda o projeto “As árvores do recreio da nossa escola!”, desenvolvido com base na metodologia de trabalho de projeto, possibilitou uma aprendizagem significativa e contextualizada de saberes, culminando na aquisição de novos conhecimentos, capacidades, competências e um novo olhar sobre o mundo circundante.

Neste sentido, é possível afirmar que a exploração de elementos naturais possibilitam o desenvolvimento dos sentidos, pois as crianças podem cheirar e sentir a natureza (Post & Hohmann, 2011) e com esta exploração do meio exterior vêm a oportunidade de alargar o repertório das experiências sensório-motoras (Hohmann & Weikart, 2011). A partilha, cooperação, diálogo, respeito pelo outro, foram dimensões a serem também abordadas, a fim de melhorar alguns comportamentos individualistas.

Como reflexão final, poder-se-á asseverar que o resultado obtido só foi possível devido aos interesses evidenciados pelo grupo, expostos nas atividades desenvolvidas, e pela voz ativa que teve ao longo do projeto, valorizando a sua capacidade científica e pedagógica na construção de conhecimento e coparticipação de aprendizagem (Gambôa, 2011).

Uma outra atividade desenvolvida em similitude com o projeto, que a mestranda considera pertinente apresentar, diz respeito a uma experiência de sentidos, denominada “Sente o que sou!”. Esta atividade pedagógica foi planificada devido a necessidade evidenciada em algumas crianças (R.; L.; V.; M.; R.), no que respeita a experienciar sensações, mencionando o que sentem e o que pensam, recorrendo à experiencição sensorial.

Por conseguinte, a presente atividade que incide nas três áreas de conteúdo, sendo estas a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, visava que o grupo identificasse os frutos presentes nas três caixas mistérios, utilizando três dos

cinco sentidos. Como momento inicial da experiência, ocorreu um diálogo em grande grupo em relação aos órgãos dos sentidos e qual a função dos mesmos, no qual foi possível conhecer e explorar os conhecimentos que as crianças possuíam sobre os mesmos, como se pode observar nas seguintes transcrições: “Então temos cinco sentidos! Os olhos, a boca, as mãos, o nariz e as orelhas.” (R.); “Os olhos são para ver, a boca para comer o nariz para cheirar, as mãos para tocar e as orelhas para ouvirmos os outros” (B.).

Após referirem os seus conhecimentos prévios, foi direcionada a atenção para a área dos jogos, onde se encontravam as três caixas já com os frutos no interior, com o intuito de despertar a curiosidade do grupo sobre o que iria acontecer. Por iniciativa do grupo, indo ao encontro de um dos objetivos da díade, as crianças propuseram, antes de procederem à exploração, ordenar as caixas tendo em conta as suas propriedades, permitindo estabelecer uma classificação ordenada de gradação (Lopes da Silva et al., 2016). Também foi explorada a dimensão geométrica, uma vez que o grupo reconheceu e identificou a figura geométrica que as caixas representavam, desenvolvendo assim o pensamento espacial (*idem*).

Num segundo momento, com os olhos vendados, cada criança procedeu à exploração das caixas, sendo que na caixa A se encontrava o limão cortado em duas partes, com o objetivo que as crianças identificassem o fruto presente, através do tato, olfato e paladar. Na caixa B, privilegiando o tato cada criança explorou o fruto, sendo este o kiwi, analisando as suas especificidades. Por sua vez, na caixa C o órgão a ser utilizado, para proceder à exploração da laranja consistia no nariz, correspondendo ao sentido do olfato.

Importa referir que, à medida que procediam à exploração, eram registadas as suas suposições, relativamente ao fruto que poderia estar no interior de cada caixa, concluindo-se que todo o grupo conseguiu identificar corretamente o fruto presente na caixa B, “Kiwi. A casca tem pelo” (afirmação referida por P.), “É kiwi. Tem piquinhos” (afirmação proferido por D.). Quanto à caixa A e B, na primeira, a maioria das crianças reconheceu o cheiro e o sabor característico do limão, “Sabe a limão. É amargo” (afirmação referida por P.), “Deita sumo (...) Cheira a limão” (afirmação referida por R.), ao contrário da B, onde existiu alguma dificuldade na identificação do aroma, associando-o ao pêsego, limão e tangerina, “Cheira-me a limão” (afirmação proferido por J.), “Cheira a pêsego” (afirmação proferida por M.), “Cheira a tangerina”

(afirmação referida por R.). Após a exploração foram apresentados os frutos que se encontravam dentro das caixas, onde as crianças identificaram os seus nomes e as suas características, comparando-as com as assinaladas anteriormente, restabelecendo-se assim o diálogo anterior, no qual o grupo reiterou a importância dos sentidos para o ser humano, bem como a importância da fruta para a saúde.

Importa salientar que, as crianças no final da atividade pediram para comparar os sabores entre o limão e a laranja, a fim de compreenderem qual fruto tinha um sabor ácido e doce. A resposta apresentada para esta questão colocada pelo grupo foi unânime, sendo o fruto doce a laranja e o limão o fruto amargo. Estes momentos de exploração são importantes, dado que as crianças podem fazer e testar previsões ludicamente (Fialho, 2007).

Contextualizando a presente atividade, esta foi desenvolvida na semana em que se celebrou o dia da alimentação, dando continuidade a uma temática que vinha a ser abordada pela introdução do projeto “Campeões da fruta”, que consistia na entrega de um diploma no final do ano letivo, ao grupo de crianças que em todo o agrupamento ingerisse maior quantidade de fruta no lanche. Deste modo, a seleção dos frutos prendeu-se no facto que na mesma semana, as crianças confeccionaram uma sala de fruta, onde estes foram utilizados, à exceção do limão, usado para impedir a oxigenação.

Refletindo sobre esta ação pedagógica, a díade procurou promover uma experiência que respeitasse a necessidade evidenciada, apoiando a construção de conhecimento recorrendo ao tato, paladar e olfato, associando estes aos órgãos responsáveis. Para além disso, a aprendizagem pela descoberta promove o interesse e a curiosidade da criança, uma vez que a forma como determinado objeto soa, cheira e as sensações que provoca quando manipulado, permite proporcionar um conjunto de experiências que auxilia a criança na coconstrução da sua aprendizagem, pois “a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 37).

Posto isto, as atividades expostas e todas as ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES em contexto de EPE tinham como foco central e inquestionável as crianças e o seu bem-estar, respeitando os seus interesses e necessidades, bem como o ritmo do grupo na sua individual e coletividade,

assegurando o bem-estar psicológico, emocional e físico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Nesta perspetiva, todas as temáticas trabalhadas e os recursos de apoio utilizados e construídos com as crianças, contribuíram para o crescimento pessoal e profissional da mestrande, permitindo crescer ao mesmo tempo e com as crianças. As aprendizagens alcançadas só foram conseguidas graças à cooperação, colaboração e à relação empática entre o grupo, equipa educativa e a professora supervisora, que auxiliou a prática educativa numa perspetiva construtivista do processo de aprendizagem.

Também o diário de formação construído ao longo da PES, as reflexões, bem como as narrativas realizadas desempenharam um papel importante no crescimento da mestrande. Estas estratégias permitiram uma reflexão crítica, na, durante e após, toda a ação pedagógica (Zabalza, 1994), auxiliando na construção de uma aprendizagem significativa, lúdica e coconstrutiva, sempre numa perspetiva diacrónica.

Em suma, é fundamental que um educador de infância integre em si todos estes valores e veja a criança numa perspetiva holística e não fragmentada, pois é através destes que é possível a criação de um clima de apoio, de um contacto individualizado e um ambiente seguro, onde a criança é encorajada a ser um todo (Hohmann & Weikart, 2011).

2. O CAMINHO PERCORRIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB, tal como na EPE, sustentou-se no processo cíclico da metodologia de investigação já referenciada anteriormente. Com efeito, recorrendo à observação, planificação, ação, avaliação e constante reflexão foram estruturadas e desenvolvidas atividades que proporcionassem ao grupo experiências de aprendizagem ricas, ativas, significativas e integradoras, sempre de acordo com as características individuais e coletivas do mesmo (Vieira & Moreira, 2011). Neste sentido, a ação pedagógica desenvolvida teve sempre como base os interesses e as

necessidades das crianças, que por sua vez foram potencializados em atividades suportadas por decisões pedagógicas, que passavam pela articulação entre as diferentes áreas curriculares e pela organização do ambiente educativo, grupo e materiais, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem encadeado (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Todo este processo foi desenvolvido, a fim de promover o desenvolvimento da criança nas diferentes dimensões – físicas, motoras, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas e comunicacionais - (Tavares, Pereira, Monteiro, & Gomes, 2007), fomentando o ser único que existe em cada criança.

Posto isto, e centrando o olhar na ação pedagógica desenvolvida foi perceptível, através do processo de observação que consiste numa prática indispensável, pois permite tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem (...) [permitindo] compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), a necessidade de fomentar a interação, a partilha, a cooperação e a aprendizagem em pares. Neste sentido, a díade no decorrer de toda a PES e de forma a atenuar esta necessidade procurou incorporar na ação pedagógica estratégias que incrementassem estes valores, emergindo o projeto de intervenção “Nos corações do 1.º C cabem...”. Com efeito, o presente projeto de intervenção tinha como intuito promover no grupo de crianças diferentes formas de trabalho cooperativo – trabalho em pares, em tríade e em grupos -; fomentar a interação entre pares; fomentar o princípio de que para ser alcançado um objetivo coletivo é necessário a ajuda e colaboração de todos, promovendo desta forma o espírito de entreaajuda e cooperação.

Por conseguinte, poder-se-á asseverar e como já foi referenciado no primeiro capítulo, que a educação “deve ser, não só o processo de individualização mas também de integração, ou seja, de reconciliação da singularidade com a unidade social” (Malpique & Leite, 1986, p. 10), sendo possível recorrer à aprendizagem cooperativa, e consequentemente, ao trabalho em pares e em grupo para fomentar o desenvolvimento independente das crianças (Fontes & Freixo, 2004). Deste modo, a aprendizagem cooperativa permite o estabelecimento de relações positivas entre as crianças, fomentando a solidariedade, o respeito mútuo, a entreaajuda, assim como o sentido de responsabilidade (Bessa & Fontaine, 2002), incidindo desta forma no desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do ser humano (*idem*), pois

estes níveis de desenvolvimento só são possíveis na sua plenitude, quando a criança interage e coopera com os seus pares (Fontes & Freixo, 2004).

Nesta perspetiva, de entre um leque de ações pedagógicas desenvolvidas em similitude com o projeto, sempre respeitando as vozes das crianças, os interesses e necessidades, articulando-os com os conteúdos a abordar, foram estruturadas atividades subdivididas em três momentos – motivação, desenvolvimento e consolidação - (Arends, 2008). Para além disso, foram desenvolvidas atividades complementares, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e de concretização de tarefas do grupo, com o intuito de preservar um ambiente de trabalho produtivo e enriquecedor para as crianças (Tomlinson, 2008).

Posto isto, a primeira a apresentar prende-se na atividade “*Zantástico!*”, estruturada em três etapas, com vista a criar uma articulação de conteúdos das áreas curriculares de Português, Matemática e de Expressão e Educação Plástica. Desta forma, e tendo em conta o interesse demonstrado pelo grupo, relativamente ao gosto e prazer pela audição de histórias, a presente atividade tinha como foco central e elo de articulação entre os conteúdos programáticos a lecionar o livro “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec. Com efeito, a utilização deste recurso respeitou os três momentos, referentes à metodologia de ensino da leitura, sendo estes a pré-leitura (antes), leitura e pós-leitura (depois), implicando desta forma os leitores na tarefa coletiva, relativamente à compreensão da história e à apropriação da informação presente na mesma (Solé, 1998).

Para dar início a atividade e a fim de motivar e estimular as crianças para o desenvolvimento da mesma, recorreu-se ao programa virtual *Classtools* na componente *lights-out*, com o intuito de despertar a curiosidade do grupo, bem como compreender e validar os conhecimentos prévios que o grupo possuía sobre a obra literária, sendo os mesmos registados num mapa concetual na aplicação *mindmeister*. Desta forma, recorreu-se à utilização das TIC, ferramenta motivadora e integrada ao longo das práticas educativas, pois promove o envolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem, fomentando aprendizagens significativas e duradouras (Jonassen, 2007). À medida que a imagem com os animais presentes na história era exposta ao grupo, era perceptível a curiosidade e o envolvimento do mesmo em descobrir quais os animais escondidos e o que tinham em comum, tendo as crianças,

espontaneamente, construído uma história oral, de acordo com a ordem com que os animais eram exibidos. Desta forma, este momento permitiu ao grupo reunir informação e formular hipóteses sobre o conteúdo expresso na obra, constituintes do processo de pré-leitura (Amor, 2001), sendo que os mesmos, após a leitura auxiliarão a criança na compreensão do texto e na reestruturação dos esquemas cognitivos, tornando-os mais completos (Ballester Bielsa, 2000).

No que diz respeito à leitura da história esta foi narrada com o auxílio de um flanelógrafo, onde eram colocados os elementos presentes na mesma, tendo sido visível a participação e o envolvimento das crianças na leitura, uma vez que eram efetuadas pausas propositadas, com vista a que estes participassem na narração, realizando previsões do conteúdo a seguir (Sanches, 2001). Salienta-se que a utilização do flanelógrafo, recurso desconhecido do grupo, diversificou a leitura da obra, tornando o ambiente educativo inovador e estimulante para a construção de novas e significativas aprendizagens.

Após a leitura as crianças selecionadas pela roleta virtual procederam ao reconto oral da história, uma vez que este permite à criança expressar-se criativa e emotivamente, fomentando a motivação, a literacia e as competências orais (Beetlestone, 1998). Simultaneamente, a presente tarefa permitiu verificar se o grupo assimilou e compreendeu o conteúdo da história, refletindo sobre o conteúdo da mesma, objetivos relacionados com o processo de pós-leitura (Solé, 1998). Salienta-se que a roleta virtual permitiu atenuar uma das dificuldades observadas no grupo, relativa à participação e respeito pela sua vez. Com efeito, à medida que as crianças procediam ao reconto, os demais iam participando no mesmo acrescentado pormenores da história, sendo notável o entusiasmo do grupo. Ainda no decorrer deste momento, foi pedido ao grupo que procedesse no quadro à ordenação dos animais, pela ordem com que apareceram na história e de acordo com o seu tamanho real, permitindo desta forma compreender se o grupo assimilou o conteúdo da história e reconheceu as diferenças entre os animais, nomeadamente o tamanho. Sublinha-se que foi mencionado ao grupo, que a dimensão das imagens não correspondia à realidade.

Seguidamente, e de forma a explicar a importância da articulação curricular no decorrer da PES, já supramencionada no primeiro capítulo, visto

esta suscitar “o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 16), na presente atividade procurou-se contextualizar conteúdos programáticos das áreas curriculares de Matemática e Português, com o desenvolvimento do jogo “*Patalândia!*”, que consistia na realização de desafios, um dos interesses evidenciados no grupo. Deste modo, na área curricular de Matemática a tarefa visava a consolidação de conteúdos relacionados com operações numéricas, identificação de figuras geométricas e a resolução de problemas, sendo que esta última possibilita à criança recorrer a diferentes representações, ao mesmo tempo que “incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 14). Neste sentido, os desafios matemáticos permitem demonstrar às crianças a existência da Matemática no nosso dia-a-dia (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008), por meio de situações comuns existentes nas rotinas. Por sua vez, na área curricular de Português foram propostos desafios a incidir nos sinónimos, referentes às características dos animais, bem como em vogais e consoantes, presentes no nome dos mesmos.

Por conseguinte, as crianças foram organizadas em grupos demonstrando desta forma a importância dada ao trabalho cooperativo, à partilha de ideias e ao espírito de ajuda mútua, fomentadores de uma aprendizagem mais ativa e enriquecedora (Lopes & Silva, 2009), sendo ao mesmo tempo desenvolvido o projeto de intervenção já explanado. Posto isto, o presente jogo consistia em adivinhar, através de uma adivinha a que animal pertencia cada pegada retirada de uma caixa, sendo que à mesma correspondia dois desafios a incidir na área curricular de Matemática e Português. Importa referir que os grupos foram organizados recorrendo à roleta virtual, uma estratégia já utilizada anteriormente com o mesmo objetivo, tendo o grupo compreendido o porquê de determinados pares não poderem ficar juntos, pois trata-se de uma seleção aleatória.

No decorrer desta tarefa foi perceptível o entusiasmo e empenho dos grupos em resolver os desafios, muito devido às estratégias preconizadas, que consistiam na divisão de tarefas pelos elementos do grupo (Castro & Ricardo, 1994), onde cada grupo elegeu o porta-voz e a criança que ficaria responsável pela observação do tempo estipulado. Por sua vez, a segunda estratégia consistia na utilização do cronómetro virtual, para adivinhar a que animal

pertencia cada pegada, bem como para resolver cada desafio colocado por cada animal.

Como tarefa de consolidação desta etapa da atividade foi realizada uma ficha de trabalho “Descobres o meu lugar?”, que consistia em consolidar os conteúdos explorados, referente à organização dos animais pela ordem com que surgiram na história e, conseqüentemente pintura dos mesmos, a fim de fomentar a precisão, no que respeita ao desenvolvimento da competência da escrita.

Tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e de concretização de tarefas do grupo já referenciados no segundo capítulo, a atividade complementar estruturada para a presente etapa consistiu na realização do registo gráfico, relativo ao excerto da história que mais gostaram. Desta forma, esta estratégia permitiu que as crianças transmitissem o que foi mais significativo para elas, comunicando-o pelo registo gráfico, fomentando a componente cognitiva e afetiva (Lowenfeld, 1977).

Refletindo sobre esta ação pedagógica procurou-se promover uma experiência diversificada e inovadora, integrando estratégias estimulantes e desafiadoras que permitissem ao grupo consolidar os conteúdos programáticos lecionados anteriormente, introduzindo novas aprendizagens. Com efeito, a nível da área curricular de Matemática foi apresentada uma tarefa que mobilizou os conhecimentos já adquiridos pelo grupo, ao mesmo tempo que foram mobilizados novos no que diz respeito à calculadora *Papy*, permitindo ao grupo participar na construção do conhecimento, partindo do que já conhecem e sabem (Ponte, 2009). Para além disso, a criação de desafios com graus de complexidade diferentes permitiu a preservação do interesse e motivação no grupo, pois foi possível responder às necessidades de todas as crianças. Centrando o olhar na área curricular de Português a utilização da obra literária, associada à utilização do flanelógrafo foi a chave para estimular o interesse e a curiosidade ao longo das tarefas, pois o entusiasmo constitui o recurso mais importante para uma prática educativa criativa (Torre, 2005). Também as estratégias preconizadas para a componente de pré-leitura, fomentaram no grupo uma atitude opinativa e de partilha (Ballester Bielsa, 2000), visível também na resolução dos desafios a incidir nesta área. Salienta-se que a divisão de tarefas pelos elementos do grupo incrementou a partilha, a cooperação e a responsabilidade, objetivos do projeto de intervenção da díade.

A segunda etapa da atividade, dinamizada na segunda parte da manhã teve como ponto de partida uma das personagens da história “A que sabe a Lua?”, com vista a abordar um novo conteúdo programático referente à área curricular de Português. Deste modo, a utilização de uma personagem da história – zebra - a quem foi atribuída o nome de Zulmira permitiu salvaguardar o interesse e motivação expressa anteriormente, uma vez que esta é uma fator de promoção da aprendizagem, do rendimento e sucesso escolar (Lemos, 2005). Neste sentido, como momento de motivação foi apresentado ao grupo no quadro interativo um desafio colocado pela personagem Zulmira, que consistia em auxiliar a mesma na identificação, do fim para o início, das letras presentes no seu nome. Este momento permitiu reativar os conhecimentos armazenados na memória a longo prazo, no que respeita ao reconhecimento das letras e palavras (Lencastre, 2003). Neste seguimento, o grupo conseguiu proceder à identificação de todas as letras, destacando a letra “z”, que ainda não tinha sido apresentada formalmente ao grupo, no entanto o mesmo tinha conhecimento devido à recitação do abecedário, uma das rotinas diárias.

Após identificada a letra a ser explorada e recorrendo a um vídeo educativo, foi apresentada e explicada formalmente a letra “z”, seguida da identificação do seu quadro silábico, recorrendo a exemplos proferidos pelas crianças apreendidos em contextos formais e não formais. Posto isto, é possível afirmar que o ensino e aprendizagem “é um processo de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal” (Cavaco, 2002, p. 26), pois a aprendizagem não se delimita apenas às experiências proporcionadas em contextos formais.

Apresentada a letra “z” ao grupo, cada criança procedeu ao contorno e preenchimento da mesma, encontrando-se esta representada numa folha A4. Para tal, foi utilizada lã constituída por duas cores, sendo estas o preto e o branco, para o contorno da letra, e cartolina, também de ambas as cores para o seu preenchimento, a fim de criar na representação da letra o padrão existente nas zebras. Seguidamente, cada criança procedeu ao registo da letra “z” no caderno de caligrafia, sendo que à medida que realizavam a mesma, as crianças que demonstravam maior grau de dificuldade, procediam ao seu registo no quadro. Este momento foi de extrema importância, uma vez que “a aprendizagem da caligrafia não pode ser ignorada ou descuidada” (Pereira &

Azevedo, 2005, p. 32), pois nos dias de hoje acentua-se “a legibilidade, a velocidade e a fluência” (*idem*). Para além disso, no decorrer deste momento foi o perceptível o envolvimento do grupo na tarefa, muito devido ao recorte e à colagem, dois interesses do grupo. Também a partilha de materiais entre as crianças, uma dificuldade observada pela díade no início da PES, bem como o auxílio entre os pares, nomeadamente na colagem dos fios de lã foi uma constante ao longo da sua dinamização.

Posteriormente, e a fim de fazer face a uma necessidade observada no decorrer da semana em algumas crianças (C.; V.; R.; B.; D.; A.; L.; J.P.; J.; R.; M.), relativamente ao desenvolvimento da escrita, foi proposto que em pares procedessem ao registo de uma frase com a palavra atribuída a cada par, com recurso à roleta virtual, sendo que nesta só se encontravam palavras que tinham na sua constituição a letra explorada. Importa referir que cada par apresentou a sua frase aos demais, permitindo que todas as crianças se sentissem implicadas no processo. Como momento de consolidação recorreu-se ao manual escolar, com o intuito de consolidar os conteúdos programáticos explorados, pois como já foi salientado no primeiro capítulo, o manual deve ser utilizado como recurso de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, não desempenhando o único guia da prática educativa.

Posto isto, a atividade “*Zantástico!*” na sua globalidade permitiu a abordagem dos diferentes conteúdos programáticos de forma contextualizada, respeitando os interesses e as necessidades do grupo, tendo este tido sempre voz ativa ao longo da mesma. Paralelamente, a partilha, a cooperação, o diálogo e o respeito pelo outro foram fomentados ao longo da atividade, observável nas atitudes e comportamentos do grupo: “Primeiro colocas cola na linha, depois pegamos na lã e eu seguro na ponta enquanto colas.” (afirmação proferida por C., quando auxiliava um par – M.).

A atividade “Um Mundo a Descobrir!” segunda atividade a ser apresentada emergiu do interesse demonstrando pelo grupo, relativamente a uma visita de estudo a Serralves, perceptível nas afirmações proferidas por algumas crianças, tendo como exemplo: “Têm animais lá?” (R.); “Eu já fui lá! Sei que tem um jardim com flores!” (L.); “Vamos ver muitas coisas?” (M).

Neste sentido, a presente atividade visava despertar a curiosidade das crianças para o meio ambiente, no que diz respeito ao crescimento da planta e qual o processo envolvente, bem como fomentar a consciência ecológica pela

Educação Ambiental e o conhecimento que o grupo revela em relação ao mundo físico e natural. Em similitude, a mesma tinha como intuito a promoção, a estimulação e o encorajamento da participação e cooperação entre pares, culminando numa aprendizagem mais rica e significativa.

Por conseguinte, a atividade foi dinamizada no segundo dia, dos dois dias de intervenção da mestrandia, dando por isso continuidade ao tema desenvolvido no dia anterior. Com efeito, foram revisados e consolidados, devido à aproximação de um novo módulo, conteúdos já desenvolvidos dos quais algumas crianças apresentavam dificuldades na sua compreensão, sendo os mesmos explorados através de tarefas coletivas e individuais, estratégia que permitiu compreender e verificar quem tinha adquirido os conhecimentos referentes aos conteúdos a consolidar. Paralelamente, permitiu compreender quem tinha desenvolvido atitudes e objetivos do projeto de intervenção, pois “é de todo importante que o professor possa criar, e verificar (...) [a] aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente” (Gatti, 2003, p. 99).

Destarte, a atividade iniciou-se com a exibição de uma caixa mistério, apelidada de “(...) a caixa das surpresas da semana” (C.), recurso que acompanhou a mestrandia ao longo dos dois dias de intervenção, com os recursos necessários para o desenvolvimento da ação educativa. Deste modo, foi notável o interesse das crianças em descobrir quais os elementos que estariam presentes nesta e a relação entre os mesmos, tendo a caixa surpresa despoletado o envolvimento e a curiosidade, culminando numa partilha de ideias, característica primordial do processo de ensino e aprendizagem (Leite, Malpique, & Santos, 1991). Neste seguimento, os elementos presentes na caixa, que consistiam numa planta e uma semente – feijão –, permitiu compreender qual associação que o grupo estabeleceu entre estes dois elementos, pois segundo Solé (1998) os conhecimentos prévios constituem os esquemas de conhecimentos das crianças. Para além disso, este momento possibilitou o estabelecimento de relações entre aprendizagens, relativamente à associação da planta à semente, relacionando esta como agente responsável pela sua origem, conceitos a explorar ao longo da atividade.

De forma a complementar esta relação e ainda no decorrer da motivação da atividade foi projetada a ilustração presente na capa do livro “A sementinha que não queria nascer!” de Patrícia Kenney e Richard McFadden, utilizando o

programa já apresentado anteriormente, *Classtools – light out*, com o intuito que o grupo relacionasse o seu conteúdo com os elementos naturais exibidos. Este momento constituiu o processo de pré-leitura, explanado na primeira atividade referenciada, uma vez que o grupo procedeu à antecipação e formulação de hipóteses sobre o conteúdo da obra literária, tendo as mesmas sido confirmadas no processo de leitura (Solé, 1998). Por sua vez, o processo de leitura, no qual são confirmadas ou não as hipóteses formuladas (*idem*), sustentou-se nas imagens presentes na obra, tendo as mesmas sido incorporadas num *powerpoint*. Todavia, a leitura realizada consistiu numa adaptação para o português de Portugal, tendo a leitura sido subdividida em dois momentos, com o intuito de despertar o interesse das crianças durante toda a leitura, bem como a hipótese de compreender se os conteúdos desenvolvidos ao longo dos dois de intervenção foram assimilados pelo grupo. Posto isto, foi realizada uma paragem propositada, antes da transformação da semente numa planta, permitindo observar o entusiasmo e envolvimento do grupo na audição da história, demonstrando curiosidade sobre a transformação da semente, pois segundo Cademartori (1987, p. 73) “[é] através da história, que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim com a sua conjugação com o imaginário e o real”.

Importa referir que no decorrer desta paragem, quando interpelados sobre a transformação da semente e quais as características desta, as crianças incorporam no seu discurso conteúdos programáticos abordados no dia anterior, tais como plantas comestíveis e não comestíveis. Posteriormente, com a leitura da história retomada, foram constatadas a veracidade das ideias anteriormente expressas. Neste sentido, poder-se-á afirmar que no decorrer desta tarefa ocorreu o estabelecimento de novas relações/aprendizagens, partindo dos conhecimentos prévios, de experiências vividas e dos interesses, não só se modificando o que se já possui, como também se interpreta um novo, a fim de poder integrá-lo e incorporando-o nos esquemas de conhecimento (Miras, 2001).

Na segunda etapa da atividade, procedeu-se ao reconto da história e à organização das imagens presentes nesta, recorrendo a um estendal, sendo que as crianças que procederam à sua dinamização foram selecionadas com recurso à roleta virtual, recurso já mencionado. Sublinha-se que as crianças selecionadas para a dinamização das tarefas seriam excluídas da roleta virtual,

com vista a que os seus nomes não voltassem a ser preconizados, proporcionando a oportunidade de outros pares serem escolhidos. Refletindo sobre a realização do reconto, este promoveu um ambiente educativo rico em oportunidades comunicativas e fomentadoras do desenvolvimento de expressão, ao mesmo tempo que possibilitou reativar os conhecimentos que foram assimilados, culminando numa melhor compreensão textual (Sim-Sim, 2007). Similarmente, a utilização do estendal permitiu que as crianças pudessem apresentar uma versão própria da história, focalizando as partes que para estes assumiram maior relevo.

Uma outra tarefa desenvolvida no decorrer desta atividade, que dizia respeito à realização de uma ficha de trabalho, “Crescer dá saúde e faz Ver!”, que consistia em ordenar as fases de vida da planta, representadas na história, permitiu incrementar o espírito de entajuda, a interação entre os elementos dos grupos, e assim sendo a aprendizagem cooperativa, tornando esta última os alunos mais responsáveis e autónomos, numa sociedade em constante evolução (Castro & Ricardo, 1994). A incrementação destas dimensões deveu-se sobretudo à estratégia selecionada para este momento, diferente daquela que se encontrava inicialmente planificada, demonstrando o carácter flexível da planificação, adaptável às circunstâncias imprevistas (Zabalza, 2001), salientada no segundo capítulo. Nesta perspetiva, a existência de uma só ficha de trabalho por grupo possibilitou todas estas dimensões, culminando na apresentação e aceitação de diferentes pontos de vista. Ressalva-se que os grupos foram organizados com recurso a senhas numeradas de um a seis, impossibilitando de que algumas crianças se inserissem num grupo, devido à presença de alguns dos seus pares.

Também a organização das imagens ilustrativas das fases de vida da planta realizada no quadro, pelo porta-voz de cada grupo, sendo que cada grupo ficou responsável por uma fase, possibilitou a partilha de ideias e a aceitação de diferentes pontos de vista, tendo o grupo relacionados as diferentes fases com a semente presente na história, constatando cada fase com uma parte da história. Para além disso, ao longo desta tarefa foram muitos os comportamentos e atitudes que demonstraram progressos e conquistas no desenvolvimento do projeto de intervenção, tais como o diálogo entre todos os elementos do grupo, a partilha de ideias e a aceitação das mesmas.

No que diz respeito à terceira etapa da atividade que consistia na realização em grande grupo da experiência “De que precisam as plantas para se desenvolverem?”, esta proporcionou ao grupo compreender os fenômenos e acontecimentos que constituem o mundo físico e social de que faz parte (Carmo, 1992). Deste modo, a presente experiência foi desenvolvida a fim de que o grupo constatasse e reconhecesse os elementos (luz solar e água) que possibilitam às plantas se desenvolverem, processo presente na obra literária explorada. Sublinha-se que a presente experiência encontrava-se dividida em duas partes, sendo que neste dia só se procedeu à dinamização da primeira, que consistia na apresentação da questão-problema, na realização da primeira parte da experiência e consequente previsão dos resultados (*idem*). Desta forma, a segunda etapa da experiência, realizada algumas semanas depois, consistia em colocar dois dos quatro copos dentro de uma caixa, deixando os restantes suscetíveis à luz solar, com o intuito de comparar as diferenças, procedendo de seguida à apresentação e explicação científica do fenómeno, recorrendo às observações e aos conhecimentos já existentes (Carmo, 1992).

Posto isto, num primeiro momento e utilizando de novo a caixa surpresa já mencionada, que permitiu “despertar em cada aluno o desejo de aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 11), devido ao conteúdo presente nesta ao longo da ação educativa, foram retirados à vez os materiais necessários para a realização da experiência, sendo que à medida que eram exibidos, as crianças procediam à sua identificação, conjecturando sobre a relação existente entre estes. Posteriormente, o grupo procedeu à enunciação dos materiais necessários para a mesma, verificando se os mesmos foram retirados da caixa, seguido da leitura das indicações, referentes aos passos a seguir para a concretização da experiência, de acordo com o protocolo experimental. Deste modo, todas as crianças foram implicadas no processo de ensino e aprendizagem, participando na realização da experiência, pois só o processo de observação de realização não promove uma verdadeira aprendizagem (Sá, 1994). Neste sentido, é fundamental que as crianças realizem as experiências e, consequentemente manipulem os materiais necessários para a mesma, para uma melhor apreensão dos conceitos, culminando numa aprendizagem ativa e significativa (Roldão, 2004).

Assim sendo, na primeira etapa foram expostos quatro copos de plástico transparente, a fim de que em cada um fosse colocado uma porção de terra e

um feijão, sendo os mesmos humedecidos com um pouco de água e colocados todos à luz solar, surgindo desta forma a questão – problema, que consistia em saber se todas as sementes iriam germinar, perante as mesmas condições. Salienta-se que o problema foi exposto pelo grupo, mediante questões orientadoras proferidas pela mestranda, ao mesmo tempo que a experiência era dinamizada. Ainda no decorrer desta etapa cada criança, no protocolo entregue anteriormente, procedeu ao registo das previsões sobre o que aconteceria aos quatro feijões, tendo a veracidade das mesmas sido observada na realização da segunda parte da experiência.

Centrando agora a atenção na tarefa de consolidação da presente atividade, esta foi desenvolvida após o diálogo exploratório a incidir nas previsões realizadas pelo grupo, e consistia na realização da adaptação do jogo “Quem quer ser milionário?”, constituído por perguntas a incidir na obra literária explorada anteriormente, nas fases de vida de uma planta, bem como na experiência realizada. Com efeito, o professor pode adaptar os conteúdos programáticos aos jogos, uma vez que este permite às crianças desenvolver competências a diferentes níveis, ao mesmo tempo que apreendem conhecimentos de si próprio e dos outros, estreitando a relação de cooperação com os seus pares (Lopes, 1999).

Uma outra atividade que se considera pertinente explicar, tendo a mesma sido observada pela professora supervisora, intitula-se “O que cabe no nosso Coração?”, estando as áreas curriculares de Estudo do Meio, Português Expressão e Educação Plástica e Educação para a Cidadania em destaque. Deste modo, a presente atividade, a última a ser dinamizada pela mestranda, foi desenvolvida a fim de observar e compreender os resultados obtidos com o projeto de intervenção “Nos corações do 1.º C cabem...” já supramencionado. Ressalva-se que esta atividade deu continuidade à atividade dinamizada pelo outro elemento do par pedagógico.

Neste sentido, a presente atividade emergiu das afirmações proferidas, no decorrer das semanas, por algumas crianças, particularmente “Hoje vai haver trabalho de grupo?” “Eu gosto de trabalhar em grupo!” (R.); “Podemos fazer em grupo, porque assim conseguimos arranjar uma resposta mais cedo!” (J. - afirmação referente a um desafio matemático colocado por um *avatar*). Por conseguinte, as principais intencionalidades educativas que suportaram a presente prática educativa prenderam-se na necessidade de explorar

concretamente as dimensões humanas intrínsecas nas planificações desenvolvidas, tais como amizade, amor, partilha, respeito, responsabilidade, honestidade, união, bondade e cooperação, permitindo ao grupo compreender as implicações que o trabalho cooperativo acarreta em si, ao mesmo tempo que possibilitou à díade avaliar e compreender se os objetivos delineados foram alcançados.

Posto isto, o primeiro momento da atividade, que diz respeito à motivação, “uma das características predominantes do envolvimento” (Pascal & Bertram, 2009, p. 128) das crianças, prendeu-se na audição da melodia “Natureza”, com o intuito de que o grupo realizasse movimentos e idealizasse as indicações proferidas pela mestranda, constituindo este um exercício de relaxamento, fundamental após o intervalo e a agitação inerente. Salienta-se que este momento acompanhou a mestranda na prática educativa em contexto de EPE, transpondo-o desta forma para o 1.º CEB, pois o profissional de educação deve proporcionar às crianças “tempo e espaço para o relaxamento e recuperação do *stress* ou para o seu próprio usufruto” (Shivers, 1985, citado por Mota 1997, p. 20). Paralelamente, permitiu, implicitamente, abordar e antever as dimensões a serem exploradas ao longo da atividade de forma lúdica, constituindo esta o alicerce do desenvolvimento global da criança, desde a personalidade até à aquisição de novos conhecimentos (Piaget, 1978). Neste sentido, é essencial utilizar esta vertente nas atividades desenvolvidas no 1.º CEB, pois estas promovem o envolvimento e a participação ativa e motivada na sala de aula.

Relativamente ao segundo momento da atividade este prendeu-se na apresentação e exploração de nove caixas mistérios, uma vez que “uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua atividade” (Pascal & Bertram, 2009, p. 128). Assim sendo, em cada caixa encontrava-se uma dimensão humana já supramencionada, no entanto seis já tinham sido exploradas pelo outro elemento do par pedagógico, tendo esta tarefa permitindo consolidar as mesmas. Todavia, as restantes - união, partilha e amor – foram exploradas somente nesta atividade. Importa referir que antes da apresentação das dimensões, as crianças partilharam a sua opinião relativa ao conteúdo presente em cada caixa, estabelecendo relações com a atividade anterior. À medida que as dimensões eram reveladas, o grupo procedia à sua identificação, referindo no que consistia cada uma, ao mesmo tempo que as

associavam a uma imagem representativa, que se encontrava afixada no quadro. Ademais, ao longo da tarefa procurou-se sempre referir situações que ocorreram nas diferentes obras literárias exploradas ao longo da PES, relacionando as mesmas com uma das dimensões a explorar, como é possível constatar na seguinte afirmação: “É como a mão galinha! Cuidou dos filhos e eram todos diferentes” (afirmação proferida por V., referente à obra literária “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares).

Um aspeto que se considera pertinente referir consiste na localização das dimensões humanas após a exploração, tendo as mesmas sido colocadas, com recurso a etiquetas devidamente identificadas, num coração desenhado no quadro, presente desde a atividade anterior. Com efeito, o coração foi complementando com estas três dimensões e com as imagens características de cada uma das nove.

Refletindo-se sobre este momento é possível afirmar o constante interesse e curiosidade do grupo, tendo sido realizado, espontaneamente, a exploração das palavras, particularmente o número de letras, ao mesmo tempo que procederam à comparação das palavras de acordo com o número destas – “A palavra responsabilidade é maior que a palavra honestidade!” (T.); “Se lermos a palavra amor ao contrário forma a palavra Roma!” (D.) – afirmações proferidas por crianças no decorrer da tarefa.

Seguidamente, foi dinamizado um jogo que consistia em que cada criança retirasse de um pote um nome de um dos seus pares, com o intuito de identificar num painel construído com envelopes, o olhar correspondente à criança em questão, demonstrando reconhecer e respeitar as características destes. Neste sentido, é importante que o professor proporcione atividades a incidir no reconhecimento próprio e do outro, culminando no respeito próprio e no aprender a respeitar o outro (Santos, 2007). Notabiliza-se que as crianças para validar a sua escolha retiravam de dentro do envelope uma etiqueta, onde se encontrava o nome da criança, a quem pertencia o olhar.

Neste seguimento, o grupo procedeu com empenho e entusiasmo à sua dinamização, demonstrando em alguns casos não conseguirem identificarem os seus pares, uma vez que algumas crianças com a necessidade de utilizar óculos, no momento de tirar a fotografia, foi-lhes pedido que os removessem, a fim de tornar o jogo mais complexo. Outra observação pertinente consiste numa afirmação proferida por uma criança (J.) que no mesmo grupo tem o seu

irmão gêmeo (R.), que referiu aquando um par se encontrava a tentar descobrir qual o envelope que correspondia ao seu olhar, não conseguir distinguir-se do irmão pelo olhar. Com efeito, foi iniciado um diálogo a incidir na identidade própria de cada criança e a importância desta na tomada e escolha de decisões, enquanto ser autónomo (Coutinho, Day, & Wiggers, 2012).

Dando continuidade à atividade e de modo a direcionar novamente a atenção, o interesse e a curiosidade para a restante tarefa foi realizada uma nova motivação, com a apresentação de uma tela A4 e uma das caixas, explorada anteriormente. Desta forma, esta nova motivação permitiu estabelecer relações entre estes elementos e o conteúdo a realizar, observável nas conjecturas que o grupo estruturava, quando questionados sobre a ligação entre os dois elementos apresentados. Neste sentido, a tarefa prendia-se na caracterização numa tela A4 das dimensões atribuídos a cada grupo, através das caixas exploradas no início da atividade, tendo os grupos sido formados de acordo com as observações e reflexões da díade no decorrer da semana, pois assume-se necessário colocar crianças em interação com determinados pares, de forma a estimular a partilha de ideias, assim como a liderança do grupo (Lopes & Silva, 2009). Por conseguinte, cada grupo deveria caracterizar na tela o significado da dimensão que lhe foi atribuída, recorrendo ao desenho e à pintura, sendo que no final e com recurso a jornais e revistas, deveriam recortar e colar as letras da respetiva dimensão em cada tela. Desta forma, a construção das produções artísticas permitiu ao grupo aprofundar, relacionar e comunicar saberes, ao mesmo tempo que adquiria novos. Paralelamente, as técnicas mobilizadas para a presente tarefa agradou bastante ao grupo pelo facto de poderem folhear, ler palavras e recortar, permitindo às crianças contactarem com diferentes materiais e expressarem-se criativamente (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009). É importante evidenciar que cada grupo apresentou aos demais a sua produção artística, especificando qual a relação desta com a dimensão atribuída, tendo as mesmas sido afixadas pelas crianças no corredor da escola de forma a apresentar/divulgar à comunidade escolar as suas produções.

Apresentada a atividade importa realizar uma reflexão global da mesma, podendo-se afirmar que toda a atividade foi desenvolvida com a participação e envolvimento de todas as crianças, sendo no decorrer da mesma visível em

determinados grupos a existência de cooperação e divisão de tarefas entre elementos. Esta última esteve em destaque na caracterização das telas, bem como na realização da ficha de trabalho “Uma palavra, Um valor!”, que tinha como intuito consolidar e sistematizar conteúdos desenvolvidos ao longo de toda a atividade, onde cada elemento do grupo realizou uma parte, tendo o mesmo partilhado o material necessário para a realização da tarefa.

Neste sentido, comparando os registos realizados antes do projeto de intervenção e após o mesmo, poder-se-á asseverar que o mesmo teve relevância e impacto nas crianças, perceptível no desenvolvimento de tarefas, que mesmo não sendo em grupo, eram promovidas pelas crianças as dimensões exploradas ao longo do projeto, tais como a partilha, a cooperação, a responsabilidade e o respeito pelo outro. Com efeito, a utilização da aprendizagem cooperativa, como fomentadora de diferentes valores permitiu incrementar no grupo a consciência de que o desenvolvimento individual só é alcançado em interação com o outro (Lopes & Silva, 2009). Para além disso, as aprendizagens alcançadas só foram conseguidas graças à cooperação entre a equipa educativa e a supervisora institucional, que apoiou toda a prática educativa, sempre num paradigma construtivista. Posto isto, todo este percurso, desenvolvido numa perspetiva construtivista, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, visível na metarreflexão a apresentar de seguida.

METARREFLEXÃO

“O processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento”

(Cunha, 2008, p. 121).

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada muitos foram os saberes mobilizados, próprios do processo de formação desenvolvido na licenciatura e no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que auxiliaram o desenvolvimento de competências docentes. Todavia, paralelamente a esta mobilização foram construídas aprendizagens com base nas experiências vivenciadas, surgindo desta forma a presente metarreflexão, que visa refletir globalmente sobre a ação educativa desenvolvida em ambos os contextos, evidenciando as potencialidades do perfil profissional duplo.

Com efeito, toda a prática educativa foi desenvolvida com base nas cinco fases interrelacionadas, integradas na metodologia de investigação-ação, que permitiram uma prática educativa significativa, diversificada e inovadora (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a utilização desta metodologia proporcionou um crescimento formativo e pessoal gradual, com um maior nível de confiança e conhecimento de si própria, permitindo ultrapassar algumas preocupações, inerentes à primeira experiência formal em contexto educativo. Paralelamente, a utilização dos instrumentos de apoio, sendo estes o diário de formação, iniciado no decorrer da prática educativa em contexto de EPE, e as narrativas reflexivas, permitiram incrementar este crescimento, uma vez que estes instrumentos possibilitaram um olhar crítico e reflexivo sobre a ação educativa desenvolvida (Zabalza, 1994), auxiliando na superação de algumas preocupações.

Posto isto, as preocupações ultrapassadas prendiam-se na gestão do tempo e do grupo, sendo estas duas dimensões que se processam de diferentes formas em ambos os contextos. Contudo, foi perceptível o cuidado de ambas as orientadoras cooperantes em proporcionar um crescimento holístico

harmonioso, através de ações semelhantes, apesar da diferença entre os normativos que sustentam as mesmas. Desta forma, a gestão e construção do currículo processa-se de forma distinta em ambos os contextos, sendo que na EPE o currículo pode ser gerido e construído de forma flexível, tendo como recurso orientador as OCEPE, ao contrário do 1.º CEB, em que a ação é sustentada e regulada por programas e metas curriculares, no qual o docente é responsável pelo seu desenvolvimento. No entanto e apesar desta distinção foi notável a flexibilidade, de ambas as orientadoras cooperantes, em dinamizar atividades que possibilitassem aprendizagens lúdicas, significativas e diversificadas. Neste sentido, a colaboração com as orientadoras cooperantes permitiu o desenvolvimento de competências e conhecimentos inerentes à prática educativa (Marchão, 2012).

Seguindo esta linha de pensamento, e de forma a fazer face às preocupações supramencionadas, a gestão do grupo e do tempo foi desenvolvida sempre numa perspetiva de atender e respeitar os interesses e necessidades do grupo, realizando uma prática educativa flexível, aliando esta à organização e à gestão do processo de ensino e aprendizagem (Zabalza, 1994). Deste modo, a participação e o envolvimento das crianças na construção do seu conhecimento, uma característica partilhada em ambos os contextos, foi uma constante, incrementados com a utilização de estratégias e recursos lúdicos, diversificados, apelativos e contextualizados com os saberes a promover. Neste pressuposto, durante toda a PES foram estruturadas atividades e percursos didáticos que tinham como base os interesses e necessidades das crianças (Coutinho et al, 2009), procurando articular os mesmos com as diferentes áreas de conteúdo, no caso da EPE e com diferentes áreas curriculares, no caso do 1.º CEB. Paralelamente, a postura adotada foi sempre numa perspetiva construtivista, reflexiva e indagadora (Cunha, 2008), princípios fundamentais na construção de uma identidade docente, que se desenvolve ao longo da vida (*idem*).

Com efeito, em ambos os níveis educativos foi visível a promoção de uma articulação e continuidade educativa, por parte das orientadoras cooperantes, demonstrando a necessidade de perspetivar a prática educativa não como um ato individual, mas sim um ato coletivo, promovendo a cooperação, com vista ao desenvolvimento holístico da criança (Marchão, 2012). Assim sendo, o duplo perfil no qual o presente Relatório de Estágio se debruça permite

desenvolver uma articulação e continuidade entre os a EPE e o 1.º CEB, pois enquanto educador de infância é do seu conhecimento as aprendizagens esperadas no 1.º CEB, ocorrendo o mesmo no 1.º CEB. Deste modo, o professor do 1.º CEB, que conhece a ação desenvolvida na EPE, apoia-se nos conhecimentos apreendidos neste nível educativo, transpondo-os para as aprendizagens a promover (Vasconcelos, 1997). Neste sentido, ao longo da PES todas as atividades e percursos educativos foram estruturados com base neste princípio, sempre num paradigma socioconstrutivista, no qual a criança é coconstrutora da sua aprendizagem, participando ativamente no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido (Fontes & Freixo, 2004).

Um aspeto considerado pertinente explicar diz respeito à Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, na qual os resultados obtidos foram bastante positivos, tendo sido realizada uma abordagem à mesma em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, é possível recorrer a esta metodologia no 1.º CEB, desenvolvendo um determinado projeto, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, cabendo ao professor a função de articular e adaptar os mesmos às propostas curriculares, respeitando desta forma os conteúdos programáticos explanados nos programas (Zabalza, 2001).

Posto isto, ao longo da PES foi possível compreender e incrementar a importância do perfil duplo, bem como os conhecimentos inerentes do que é ser educador de infância e professor do 1.º CEB, culminando num desenvolvimento profissional competente em ambos os contextos, e consequentemente no perfil duplo. Ademais, o trabalho colaborativo desenvolvido no decorrer da mesma, contribuiu para este desenvolvimento profissional, no que respeita à partilha de conhecimentos, opiniões, perceções entre todos os intervenientes. Neste sentido, graças à colaboração com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, que possibilitaram uma reflexão e avaliação aprofundada sobre a prática educativa (Alarcão & Canha, 2013), as atividades descritas no terceiro capítulo culminaram numa aprendizagem significativa para todos os intervenientes.

Ressalva-se que a realização em diáde da Prática Educativa Supervisionada permitiu a observação e a escuta ativa de cada criança (*idem*), potencializando essas informações em atividades que visassem o bem-estar e o sucesso dos grupos nas suas especificidades individuais e coletivas. Similarmente, tendo o

processo educativo sido desenvolvido em díade, ou seja em colaboração, também permitiu acentuar nos grupos de crianças a necessidade de cooperar com os seus pares na concretização de um objetivo comum, uma vez que o par pedagógico auxiliou-se mutuamente no decorrer da PES, demonstrando a importância do trabalho cooperativo.

Realizando uma reflexão mais introspectiva é possível referir que este processo incrementou na mestrandia diferentes particularidades que um profissional de educação deve possuir, tendo sido a observação que permitiu esta consciencialização, onde observar passou a ser uma análise questionadora e reflexiva, e não um simples ato de olhar. Neste sentido, o desenvolvimento de uma observação consciente permitiu assimilar todas as interações e todos os fatores, que direta e indiretamente influenciavam o desenvolvimento de cada criança, proporcionando com bases nestes, dinâmicas a incidir nas suas vidas, nas suas inseguranças, nas suas conquistas, mas também na vida, nos medos e nas inseguranças da mestrandia.

Com efeito, todo o percurso formativo desenvolvido em ambos os contextos educativos, desde as experiências vivenciadas com as crianças, as atividades estruturadas e o trabalho colaborativo, incrementaram a importância de ser um profissional de educação que tenha em si o gosto de ensinar e aprender (Estanqueiro, 2010), acompanhando “uma sociedade em constante mutação” (Cunha, 2008, p. 133). Para tal, assume-se imprescindível utilizar nas suas ações pedagógicas recursos que acompanhem essa mesma evolução, desde fontes alternativas de conhecimento, sendo deste modo as TIC, recurso utilizado ao longo da PES, uma forma de acompanhar este progresso, constituindo estas um recurso disponível nesta era (Morgado & Ferreira, 2006).

Desta forma, é necessário continuar este processo profissional, procurando incorporar a experiência vivenciada, nesta formação inicial, ao longo da sua prática, procurando sempre acompanhar e aprender com uma sociedade que evolui a um ritmo vertiginoso (Morgado & Ferreira, 2006).

Em suma, é fundamental viver a profissão de docente com a certeza que “a identidade e o processo e construção da identidade do professor (...) [é] uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida” (Cunha, 2008, p. 27), nunca dado por findado a construção do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.), *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*, 7-16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1986). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2000). Formação profissional de professores no ensino superior. *Cadernos de formação de professores*, (Online), 1, 1-14. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> e acedido a 7 de março de 2018.
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 198-339. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. & Cordeiro, L. (1990). *Matemática, 1º ano, parte I – Manual do professor*. Lisboa: Cooperativa “A Torres”.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amor, E. (2001). *Didática do português: Fundamentos e metodologias*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ballester Bielsa, M. (2000). Atividade de prelectura: Activación y construcción del conocimiento prévio. *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, 65 – 83.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projectos pedagógicos na produção infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barros, M., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: St. Edmundsbury Press Ltd.

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bettencourt, B., Sim-Sim, I., Cardim, J., Leitão, J., Serrazina, L., Afonso, N., Vasconcelos, T., & Patrocínio T. (2013). *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*. Relatório final. Centro interdisciplinar de estudos educacionais (CIED). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55. Lisboa: APM. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cademartori, L. (1987). *O que é literatura infantil*. (4.^a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional*, 8 (1), 13-34.
- Cardona, J. (2014). Falando de transições: Entre a educação de infância e a escola. *Revista Nuances: estudos sobre a educação*, (Online), 25, 311-322. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2772> e acedido em 30 de maio de 2018.

- Carmo, J. (1992). Ensino de ciências, a criança e a exploração do mundo. In M., Pereira (Coord.). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto – Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cobb, P. (1998). Onde está a mente? – Uma coordenação das abordagens sócio-cultural e cognitivo – construtivista. In C. Fosnot (Org.), *Construtivismo: Teorias, perspectivas e prática pedagógica*, 51-72. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cochran – Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and practice: Teacher learning in a communities. *Review of research in education*, 24, 249-305.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*, 35-42. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Coutinho, A., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Editora Nova Harmonia.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor. ISBN: 978-972-8850-17-3.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Chaiklin, S. & Pasqualini, J. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre a aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, (Online), 16 (4), 659 – 675. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016> e acedido em 6 de junho de 2018.
- Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Editora Minerva.

- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, S. (2010). *Obsessão pelo controlo*. Cadernos de educação de infância, 89, 24.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria. (1984). A interdisciplinaridade. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 164.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? - Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (4.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. (2007). A ciência experimental no jardim-de-infância. In A. Pequito, & A. Pinheiro (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. CIANEI 2.º Encontro Internacional de aprendizagem na educação de infância, 1 – 5. Porto: Escola Superior de Educação de Paula - Frassinetti. ISBN: 978-989-557-489-6.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: Da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação – Teoria, perspectiva e prática*. Lisboa: Piaget Editora.

- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspectivas? In P. Dias & A. Osório, *VII Conferência internacional de TIC na educação – Challenges*, 401-410. Braga: Universidade do Minho.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1990). *A Convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral nas Nações Unidas.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, 49-81. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Gatti, B. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. In A. Novaes, A. Bauer, B., Gatti, C., Sousa, G., Lima, M., Tavares, N., Gimenes, & V., Silva (Org.), *Revista: Estudos em avaliação educacional*, (Online), 27, 97 – 114. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2179/2136> e acedido em 4 de junho de 2018.
- 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.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. *Workshop vivencial para pais e filhos*, (Online), 88, 41-46. Disponível em: http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf e acedido em 28 de novembro de 2017.
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e práticas*, 2 (2), 191-208.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.

- John-Steiner, V., Weber, J., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 773-783.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- Kramer, S. (1994). Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil – Relatório - síntese contendo diretrizes e recomendações. In A. Barreto (Coord.), *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, 69 – 85. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, M. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, 93-123. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. (1999). *Jogos na educação: Criar, fazer, jogar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.

- Machado, F., Gonçalves, M., & Formosinho, J. (1999). *Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. (2007). A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respectivos docentes. *Pátio: Educação Infantil*, 5 (14), 15-16.
- Malaguzzi, L. (2016). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Coord.), *As Cem Linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 57 – 98. Porto Alegre: Penso.
- Malpique, M. & Leite, E. (1986). *Espaços de criatividade – A criança que fomos, a criança que somos ... através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas etapas 1^{as} etapas de educação básica (Educação pré-escolar, 1.º ciclo). In A. Marchão (Coord.), *Revista Aprender*, (26), 33-40.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2014). Avaliação das práticas educativas nas primeiras idades - Uma construção partilhada do saber. *Interações*, (Online), 10 (32), 145 - 167. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6357/4930>, e acedido a 7 de março de 2018.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlin: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção – Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-416-0.
- Martins, P., Veiga, M., Teixeira, F., Viera, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência -*

- Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Onrubia, J., I. Solé, & A. Zabala. (Org.), *O construtivismo na sala de aula*, 54-73, Porto: Edições Asa.
- Monteiro, M., Queirós, I., & Moreira, E. (1994). *Área-escola no 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Org.), *Pedagogia para a autonomia: Reflectir e Agir estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT – PA). Braga: CIED, 133-147.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira & J. Pacheco (Org.), *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*, 61 – 86. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: Uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mota, J. (1997). *A actividade física no lazer: Reflexões sobre a sua prática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Niza, S. (1998a). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, 137-156. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998b). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, (Online), 11, 77-98. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf e acedido a 28 de março de 2018.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*, 13-33. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999a). Seis apontamentos sobre a supervisão na formação. Comunicação apresentada no I congresso nacional de supervisão na formação. In *Actas do I Congresso nacional de supervisão na formação – Contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1999b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*, 13-34. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projecto de infância. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, 51-92. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*, 9-18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, 13-42. (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*, 31-54. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*, 11-29. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*, 55-73. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (1995a). *Formação de Professores - Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1995b). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Portugal: McGraw-Hill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed: Porto Alegre.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinazza, M. (2008). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza. (Org.), *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, 65-94. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 24, 63-90. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20\(rie24a03\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20(rie24a03).pdf) e acedido a 29 de março de 2018.
- Ponte, J. (2002). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2009). O novo programa de matemática como oportunidade de mudança para os professores do ensino básico. *Revista: Interações*, (Online), 5 (12), 96 – 114. Disponível em

- <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/392/347> e acedido em 4 de junho de 2018.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidade nas fundações emocionais da maturidade escolar. In A. Marchão (Coord.). *Revista Aprender*, (26), 9-16.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades práticas educativas em creche – Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teachers conceptions of teacher - research and self perceptions as enquiring practitioners – A longitudinal case study. *Teaching and teacher education: An international journal of research and studies*, 23, 402-417.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). *The Purpose, value and structure of the practicum*. *Higher education: A literature review*, (Online), 31 (3), 335-337.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, E, (2008). Pedagogia educacional: Da supervisão à gestão pedagógica, uma profissão em evolução. In *Só Pedagogia* (Online). Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiaeducacional/index.php?pagina=5> e acedido a 2 de janeiro de 2018.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). Gestão curricular: A especificidade do 1º ciclo. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência – coadjuvação – encontro de reflexão*, 17-30. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1º ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In M. Santos (Dir.). *Revista noesis - Dossier – Trabalho colaborativo de professores*, (71), 24-29.
- Raposo, N. (1995). *Estudos de psicopedagogia* (2.ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo & J. Carrega, *A Escola e as TIC na sociedade do conhecimento*, 11-28. Castelo Branco: RVJ - Editores, Lda.
- Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aulas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 5, 127-142. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015> e acedido a 29 de março de 2018.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno: Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 8, 103-115. Disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/osmanuaiscolaresaconstrucaodesabereseaautonomiadoaluno.pdf> e acedido a 28 de março de 2018.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. & Brandão, I. (2008). *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo*, (Projeto de investigação). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Disponível em

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/946/2/Cad_7SupervisaoPedagogica.pdf e acedido a 2 de janeiro de 2018.

- Santos, M. (2010). *A Interdisciplinaridade na educação infantil*, (Tese de Pós – Graduação). Instituto Superior de educação do Vale do Juruena, Alta Floresta, Brasil.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: Abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*, 43-68. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré - escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (2005). Projectos de aprendizagens: O projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo*, 49 – 64. Porto: Areal Editores.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: Uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*, 18-42. Porto: Porto Editora.
- Sim – Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção – Geral de Inovação e 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.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*, 11 – 118. Coimbra: Exedra.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, 10-114. Lisboa: Texto Editores.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (6.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira – Formosinho (Org.), *Modelos curricular para a educação de infância* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Titski, C., Moreira, J., & Klein, R. (2010). O estágio na educação infantil e a formação do professor. *I Seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação Infantil, II Jornada de Cognição e Aprendizagem*, (Online). Disponível em http://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_149.pdf e acessado a 14 de dezembro de 2017.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torre, S. (2005). *Dialogando com criatividade - Da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola, 19-92*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens Integrar metodologias*. Portugal: Ministério da Educação e da Ciência. ISBN: 978-972-742-339-2.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa:

Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf e acedido a 28 de janeiro de 2018.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas. (2017-2021).

Agrupamento de Escolas. (2013-2017). *Regulamento Interno*.

Agrupamento de Escolas. (2017/2018). *Plano de Turma*.

Agrupamento de Escolas. (2017/2018). *Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar*.

Agrupamento de Escolas. (2017-2021). Projeto Educativo do Agrupamento.

Câmara Municipal de Gondomar. (2015). *Diagnóstico Social - Município de Gondomar*. Disponível em <http://www.cm-gondomar.pt/pages/99> e acessido a 15 de outubro de 2017.

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Lisboa: Ministério da Educação/Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do currículo na educação pré-escolar*.

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

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação. *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, 1.ª Série, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil específico 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, 1ª Série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série, n.º 79. Lisboa: Assembleia da República. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

- Decreto-Lei n.º 137/2008 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 126.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico 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 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 37.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.*
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 149.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolar.*
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 131.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Integração no currículo de componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades.*
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª Série, n.º 92.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 240.
Lisboa: Ministério da Educação e 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 17/2016 de 4 de abril. Diário Da República, 1.ª Série, n.º 65. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Organização e gestão dos currículos.*

Despacho n.º 5220/1997 de 4 de agosto. Diário da Republica, 2.ª Série, n.º 178. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Aprovação das orientações curriculares para a educação pré-escolar.*

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 137. Lisboa: Ministério da Educação. *Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.*

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 237. Lisboa: Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 34. Lisboa: Assembleia da República. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 166. Lisboa: Assembleia da República. *Estabelecimento do regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.*

Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 172. Lisboa: Assembleia da República. *Aprova o estatuto do aluno e ética escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.*

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 128. Lisboa: Assembleia da República. *Primeira alteração à lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade.*

Obras Literárias para a Infância

Michael Grejniec. (2016). *A que sabe a lua?* (14.^a ed.). Matosinhos: Kalandraka.

Patrícia Kenney & Richard McFadden. (2009). *A sementinha que não queria nascer!*. São Paulo: Educação & Cia.

Lúisa Ducla Soares. (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.

NM