

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ninguém se desenvolve de uma forma solitária, mas sim solidária e em colaboração.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, principalmente à minha mãe e à minha avó que são os pilares fundamentais de toda a minha vida. Quero agradecer também àquele que já não se encontra junto de nós, mas que foi e sempre será a minha força, ao meu Avô, a quem dedico todas e principalmente esta vitória.

Ao meu par pedagógico, Alexandra Barros, que mais do que uma amiga foi um grande pilar ao longo destes anos que temos vivenciado juntas.

Às supervisoras Dra. Margarida Marta e Dra. Susana Sá por todo o apoio, disponibilidade e acompanhamento.

Às professoras cooperantes e às crianças do contexto pelo carinho e confiança e por todos os momentos de desafio.

Ao meu grande amigo João Rodrigues pela ajuda e força que me foi transmitindo ao longo deste percurso.

Às minhas amigas Vânia, Rafaela, Maria e Daniela por todo o apoio, ajuda e momentos de reflexão, de alegria e de convivência que partilhamos.

Ao professor coordenador da ETI e aos meus colegas por me fazerem feliz e pelas oportunidades de crescer com eles a fazer o que mais gosto – educar/ensinar.

À Dra. Célia e ao Prof. Manuel por toda a ajuda e a todas aquelas pessoas com quem falei e se prontificaram para colaborar comigo.

A todos, Muito Obrigada.

“Os bons professores falam com a voz, os professores fascinantes falam com os olhos. Os bons professores dão didáticos, os professores fascinantes vão além disso. Possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos.” (Cury, 2005, p.66)

RESUMO

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Educativa Supervisionada integrada no 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau Mestre que habilita para a docência.

Este documento tem como objetivo a reflexão e aprofundamento das práticas de intervenção educativa, onde foram desenvolvidas diversas aprendizagens, nomeadamente, ao nível da organização, planificação, concretização, avaliação e, ainda, do modelo do professor reflexivo enquanto investigador e transformador da sua prática.

Neste relatório serão elucidadas estratégias de ensino e aprendizagem, umas mais de cariz lúdico, outras lúdico-didáticas, bem como a necessidade e preocupação da transição entre níveis educativos e o impacto que o trabalho colaborativo detém nesta transição e em todo o percurso educativo das crianças.

Para a fundamentação deste relatório recorreu-se a autores de referência de ambos os níveis de educação. Procurou-se ainda refletir sobre as questões que emergiram da prática, as aprendizagens e de que forma estas contribuíram para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Palavras-chave: Criança; Aprendizagem lúdica; Trabalho colaborativo; Investigação- Ação.

ABSTRACT

This report is included in the scope of the annual curricular unit of Supervised Educational Practice integrated in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education (EPE) and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1ºCEB) to obtain the Master's Degree, that qualifies for teaching.

This document aims at the reflection and further development of the practices of educational intervention, in which various learning activities were developed, namely, organization, planning, implementation, evaluation and the model of reflective teacher as a researcher and transformer of his practice.

In this report strategies of teaching and learning will be clarified, some more ludic, other playful, as well as the need and concern of the transition between educational levels and the impact that the collaborative work has in this transition and throughout the educational path of the children.

Authors of reference of both levels of education were invoked for the substantiation of this report. It was also sought to reflect upon the issues that emerged from the practice, the learning and how they contributed to the child development and to the personal and professional development of the master.

Key – words: Child; Playful Learning; Collaborative work; Researching- Action

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	v
<i>Abstract</i>	vii
Lista de anexos	x
Lista de abreviações	xii
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e legal	3
1. Alicerces teóricos do educador de infância	4
2. Alicerces teóricos do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	10
3. Trabalho colaborativo um elemento essencial na prática profissional	16
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia investigativa	27
1. O ambiente educativo do agrupamento e da instituição educativa	27
1.1 Contexto em Educação Pré-Escolar	30
1.2 Contexto em 1ºCiclo do Ensino Básico	33
1.3 Similitudes e contrastes entre níveis educativos	36
2. Metodologia de Investigação-Ação	38
Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
1. Ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar	47
2. Ações desenvolvidas em contexto de 1º Ciclo Ensino Básico	61
Metarreflexão	79
Referências bibliográficas	85

LISTA DE ANEXOS

Suporte digital

- Anexo 1- Grelha de observação de aprendizagens;
- Anexo 2- Guiões de pré-observação;
- Anexo 3- Modelo de planificação Educação Pré-Escolar;
- Anexo 4- Modelo de planificação 1ºCiclo do Ensino Básico;
- Anexo 5- Registo fotográfico da caixa mágica;
- Anexo 6- Planificação da atividade;
- Anexo 7- Registo fotográfico da técnica da televisão;
- Anexo 8- Registo fotográfico brincadeiras espontâneas;
- Anexo 9- Registo fotográfico da atividade “A menina que não gostava de fruta”;
- Anexo 10- Registo fotográfico poesia desenhada;
- Anexo 11- Registo fotográfico atividades no pequeno bosque;
- Anexo 12- Registo fotográfico “Todos no sofá”;
- Anexo 13- Registo fotográfico da atividade pintura com plástico de bolhas;
- Anexo 14- Registo fotográfico da atividade pintura com balões;
- Anexo 15- Registo fotográfico construção de figurinos;
- Anexo 16- Registo fotográfico do teatro “Os animais saltaram do livro”;
- Anexo 17- Registo fotográfico técnica de pintura com penas;
- Anexo 18- Registo fotográfico da construção do monstro das cores;
- Anexo 19- Registo fotográfico da técnica de pintura com as mãos;
- Anexo 20- Registo fotográfico grafismo da letra “x”;
- Anexo 21- Registo fotográfico criação de teia de ideias no quadro interativo;
- Anexo 22- Registo fotográfico de trabalhos em pares e pequenos grupos;
- Anexo 23- Registo fotográfico atividade “As bolachinhas do Xavier”;

- Anexo 24- Registo fotográfico da estratégia para a subtração;
- Anexo 25- Registo fotográfico decomposição de números;
- Anexo 26- Registo fotográfico exploração de cálculos;
- Anexo 27- Registo fotográfico “Huga” - A tartaruga;
- Anexo 28- Registo fotográfico “Cirandando com o Z e o D”;
- Anexo 29- Jogo Animalástica
 - Anexo 29.1- Planificação da atividade;
 - Anexo 29.2- Registo fotográfico do lançamento do dado;
 - Anexo 29.3- Registo fotográfico do desenvolvimento do jogo;
 - Anexo 29.4- Registo fotográfico da construção do tabuleiro de jogo;
- Anexo 30- Registo fotográfico da apresentação da peça.

LISTA DE ABREVIações

AAAF- Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família;

CEB- Ciclo do Ensino Básico;

DL- Decreto-lei;

EPE – Educação Pré-Escolar;

LBSE- Lei de Base do Sistema Educativo;

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada;

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação;

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal;

INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Educativa Supervisionada, integrada no 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), para a obtenção do grau Mestre em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do ensino Básico. O perfil duplo permite ter uma atitude profissional e postura mais coerente com o desenvolvimento holístico da criança. A prática educativa supervisionada (PES) foi desenvolvida num centro escolar, do Agrupamento de Águas Santas, com valências desde a Educação Pré-Escolar até ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, situado no concelho da Maia. A PES foi realizada em díade nas duas valências EPE e 1º CEB, primeiro num grupo de Educação Pré-Escolar, com 25 crianças (220 horas) e num segundo momento numa turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico composta por 25 crianças (220 h) (Ribeiro, 2016-2017).

O propósito deste documento é de elucidar as práticas de intervenção educativa, onde foram desenvolvidas atividades promotoras de aprendizagens significativas na vida da criança através de uma organização assente na metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação, reflexão. A reflexão na ação, sobre ação e para ação atribuiu sentido ao modelo do professor reflexivo enquanto investigador e transformador da sua prática. Desta forma, Nóvoa (1992, citado por Cró) refere-se à formação como um elemento que “(...) não se constrói por acumulação (...) mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1998, p.100).

É importante referir o trabalho colaborativo na PES, quer entre a díade e/ou a tríade. A colaboração real e efetiva entre os membros da equipa educativa foi uma mais-valia no percurso das crianças e no percurso formativo. Tal como refere Roldão (2009, p. 85) “o trabalho colaborativo entre professores é essencial ao sucesso dos alunos (...)”.

O relatório estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo serão expostos os pressupostos teórico-legais que orientam os profissionais de educação enquanto normativos que situam a profissão docente e o grau de habilitação. Também será abordado, ainda que de forma sucinta, o trabalho colaborativo e o seu contributo para os diferentes níveis de educação. No segundo capítulo será apresentada uma caracterização dos contextos onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada, as similitudes e contrastes entre a EPE e o 1.º CEB, bem como a metodologia de investigação-ação que encaminhou todo o processo de aprendizagem das crianças e da mestrandia. No terceiro capítulo, serão descritas as atividades decorrentes da PES, em ambos os contextos – EPE e 1º CEB – através dos projetos, das intencionalidades e dos interesses, das necessidades e dos conhecimentos prévios das crianças. Neste capítulo procurou-se evidenciar os momentos de aprendizagem com mais impacto no desenvolvimento da criança.

Por último, será apresentada uma metarreflexão que espelha uma reflexão crítica da experiência realizada de prática educativa e formativa ao nível pessoal e profissional.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade e qualificação dos educadores e professores”. (Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro)

Neste primeiro capítulo apresentar-se-ão os referenciais teóricos e legais inerentes ao sistema educativo em Portugal e que guiam a prática do educador de infância e do professor do 1º CEB.

Assim, com o intuito de valorizar a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, proporcionando à criança um processo contínuo no qual se vá desenvolvendo, é, neste sentido, que surge a habilitação de perfil duplo. Esta habilitação constitui um paralelismo entre a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB que, segundo a lei nº 43/2007, apenas permite o exercício da profissão de profissional de educação através da obtenção de grau de Mestre.

Desta forma, os seguintes decretos-lei elucidam o perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores. O DL nº 240/2001, de 30 de agosto, no qual é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, expõem referenciais comuns à atividade dos docentes, especificando quatro dimensões – “dimensão profissional, social e ética”, que determina o profissionalismo e a reflexão incidida nos saberes profissionais; “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” que discrimina que o professor deve fundamentar a sua prática em pressupostos específicos e transversais a cada nível de ensino; “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” relevando a importância da cidadania democrática e da

cooperação entre os agentes e comunidade educativa bem como a família; e “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” que incide na relevância da formação como elemento indissociável da prática profissional. O DL 241/2001, de 30 de agosto, referencia o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo.

Para ser bem-sucedido o profissional de educação deverá ter uma sólida compreensão acerca de conceções pedagógicas didáticas e científicas bem como normativos legais e das metodologias de ensino que sustentem a sua prática, pois só conhecendo se pode agir adequadamente.

O capítulo I encontra-se dividido em três pontos. No primeiro apresentam-se referenciais teóricos e legislativos que orientam o educador de infância; no segundo ponto os referenciais teórico-legais que orientam o professor do 1.º CEB; e no terceiro destaca-se a colaboração, a sua importância na transição entre ciclos, bem como a diferenciação pedagógica como forma de promoção do desenvolvimento adequado e integrado das crianças na educação pré-escolar e no ensino do 1º CEB.

1. ALICERCES TEÓRICOS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

O sistema educativo é o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (lei nº 49/2005 de 30 de agosto). Deste modo, o 2º artigo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nº 5/97, de 10 de fevereiro, considera a educação pré-escolar a partir dos 3 anos

como a primeira etapa fundamental de educação ao longo da vida, prevendo uma articulação entre esta etapa e a educação escolar com o intuito de dar continuidade ao percurso educativo.

Contudo está consagrado na Lei nº 65/2015, 3 de julho, 1º artigo “a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade”, ou seja, passando a ser indispensável, a partir dessa idade, a frequência na educação pré-escolar. Assim, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, a educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento educacional visando as transformações sociais, sendo a criança o foco de toda a atenção do educador, por conseguinte este profissional de educação deverá adotar sempre a metodologia que melhor se adequa ao seu grupo. O educador deve ter sempre em conta o meio educativo e o ambiente que rodeia a criança. Cada criança é uma só, tem a sua maneira própria de pensar, age de uma maneira muito própria e desenvolve-se também de maneira pessoal. Assim, é importante e fundamental que o educador respeite o espaço de cada criança e que crie situações de aprendizagens significativas para que as crianças possam construir melhor os seus conhecimentos. É importante dar lugar ao improvisado, à espontaneidade de cada iniciativa, permitindo atividades livres às crianças.

Em 1997 surgem as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE), foram atualizadas em 2016, com o intuito de integrar novas dimensões adequadas ao séc. XXI. As OCEPE baseiam-se nos objetivos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) e destinam-se a apoiar os educadores na sua prática pedagógica e na gestão do currículo. Sendo o educador o construtor e gestor do seu currículo deve ter em conta os interesses das crianças, a família, a comunidade, bem como a equipa pedagógica em que se insere. É de salientar que as Orientações Curriculares não são uma forma

garantida de transformação das práticas tal como nos diz Almeida (citado por Godinho, 2005, p. 33) “a mudança não se faz uniformemente, nem tocou a todos da mesma maneira. A sua intensidade, extensão, os seus ritmos, os seus *timings* afetaram (afetam) diversamente os vários educadores”. A mudança é essencial, quando nos debruçamos sobre a educação é fulcral (re)inventar as dinâmicas ludico-pedagógicas com vista à promoção da autonomia contínua dos educadores. As OCEPE são uma referência e não um normativo prescritivo. Elas preconizam a intencionalidade, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo; e a sequencialidade e articulação entre a EPE e o 1º CEB. Ainda está patente nestas orientações o papel da parceria com as famílias. Importa que o educador as aproprie e as reintreprete à luz da sua filosofia subjacente.

Um outro aspeto contemplado nas OCEPE é a avaliação, na qual o seu termo remete-nos para a atribuição de um valor, gerando muitas vezes significados contrários. Ademais, como está determinado nas OCEPE, na EPE a conotação de avaliação não remete para uma classificação de aprendizagens mas “valoriza as formas de aprender e os progressos das crianças comparando cada uma consigo própria”(Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.16).

Para além das OCEPE o educador de infância socorre-se de circulares como a Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro – gestão do currículo na Educação Pré-escolar e Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril – avaliação na Educação Pré-escolar.

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro “integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré- Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-

Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico”. Esta circular apresenta um esquema de construção do projeto curricular do grupo, contemplando a caracterização do grupo, os fundamentos de opções educativas, a metodologia, a organização do ambiente educativo tendo em conta o grupo, o espaço, o tempo, a equipa do estabelecimento educativo. Assim como, as intenções de trabalho para o ano letivo, os objetivos/efeitos esperados, as estratégias pedagógicas e organizativas previstas das componentes educativa e de apoio à família, os procedimentos de avaliação, a relação com a família e outros parceiros educativos. Esta circular refere que a avaliação “implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (*idem*, ponto 3). Acrescenta que “o percurso educativo da criança deve ser documentado de forma sistemática no processo individual que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada” (*idem*, ponto 4). A reflexão do processo educativo “a partir da observação de cada criança e do grupo, reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todas e de cada uma, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens” (circular nº17/DSDC/DEPEP/2007).

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril sobre avaliação na EPE aborda dois processos avaliativos: avaliação diagnóstica no início do ano letivo, realizada pelo educador, tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança de forma a permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica; avaliação formativa “é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de

cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação” (*idem*).

A Circular nº17/DSDC/DEPEP/2007 define que o educador deve “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta”, contribuindo a avaliação “para a adequação das práticas” bem como permitir ao educador “conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais”.

Importa ainda referir que o educador de infância além de preconizar uma prática incida nas linhas orientadoras das OCEPE e de recorrer a circulares, este profissional pode fortificar a sua prática através da adoção das potencialidades implícitas nos modelos curriculares para a educação de infância, nomeadamente, High/Scope; Reggio Emilia e Movimento de Escola Moderna (MEM).

O modelo High/Scope sustenta-se em cinco fundamentos basilares: aprendizagem pela ação “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5), interação adulto-criança na qual aprendizagem “depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (*idem*, 2007, p.6), criação de um ambiente propiciador de uma aprendizagem ativa “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças adultos” (*idem*, 2007, p.7), estabelecimento de uma rotina diária que sustente a aprendizagem ativa, bem como a avaliação baseada no trabalho de equipa. No decorrer da PES sempre se teve o cuidado de privilegiar a interação adulto-criança como um meio propiciador e facilitador do desenvolvimento da aprendizagem.

O modelo Reggio Emilia privilegia um ambiente de segurança e conforto para que as crianças desenvolvam as suas “cem linguagens”, ou seja, “as crianças são incentivadas a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão” (Lino, 2013, p.125). A chave principal deste modelo caracteriza-se pela visão do ambiente físico como o terceiro educador “na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais”(idem, p.119). Ao longo da PES a díade tentou sempre proporcionar um ambiente de bem-estar que privilegiasse os conhecimentos prévios da criança.

Contudo, é de realçar que ao longo da prática socorreu-se ainda de outro modelo, fomentando práticas de cooperação e vivências democráticas – MEM. Este modelo caracteriza-se pela existência de áreas básicas para a exploração espontânea das crianças. Niza (2013, p.151) elucida que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras”. O educador tem sempre o cuidado de planear, organizar e gerir o tempo com o grupo de crianças. Na prática realizada, houve sempre o cuidado, não só de privilegiar os interesses do grupo mas, também, de organizar e planear as suas atividades tanto em tríade e com o grupo. De forma transversal a todos os modelos a prática socorreu-se ainda da metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia caracteriza-se pela procura da resolução de questões, necessidades e motivações levantadas pelas crianças. Nesta metodologia o educador desempenha um papel de mediador, enquanto que as crianças, tal como nos diz Katz & Chard (2009), participam de forma ativa “no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (p. 5) Desta forma, houve a oportunidade de se desenvolver um projeto, como irá ser descrito no terceiro capítulo, baseado nos conhecimentos

prévios das crianças, em questões levantadas pelo grupo, os seus interesses, bem como na promoção do desenvolvimento de competências.

O educador deverá ser um profissional indagador, reflexivo e criativo, ou seja, que questiona a sua ação, a melhora e, por conseguinte, a inova para poder responder aos desafios que lhe são colocados no dia-a-dia e pela sociedade, privilegiando sempre uma continuidade educativa.

2. ALICERCES TEÓRICOS DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Quando nos remetemos para o conceito de educação, Leite & Terrasêca (1995), demonstram-nos que as suas divergências polarizam-se. O Ser Humano ou é visto como sendo um ser inacabado mas com um potencial que deve ser desenvolvido, prespetivando a educação enquanto processo de desenvolvimento natural, ou então de uma forma extrema a educação é vista como uma “arte de transmissão” de conteúdos, com o objetivo de garantir a continuidade da sociedade. Nesta “prespetiva, a educação consiste em encher a cabeça das crianças e dos jovens com os saberes exteriores existentes e que são determinantes para a manutenção dos valores culturais e sociais.” (Leite & Terrasêca, 1995, p. 33).

Cada docente deverá assumir uma prática pedagógica que desenvolva o currículo de acordo com as suas conceções de educação em consonância com o papel que se atribuí à escola esta ideia corrobora com a ideia de Lopes (2001, p. 390) “o desenvolvimento profissional dos professores articula-se com o desenvolvimento do currículo e com o desenvolvimento da escola” No decorrer da prática teve-se sempre como suporte a flexibilidade curricular, ou seja, a

utilização de recursos e estratégias que conciliassem o currículo com a necessidade dos alunos. Como corrobora Leite (2003) “o currículo tem, pois, de se ampliar à ideia de projeto de formação a desenvolver com o objetivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se” (p. 132).

O professor do 1ºCEB para a sua prática deverá recorrer aos pressupostos teóricos-legais que estão consagrados no Diário da República, assim como, socorrer-se do programa curricular para o 1º CEB. Os programas curriculares tratam-se de um dos documentos oficiais onde estão distinguidos os pontos e as linhas fulcrais de trabalho a desenvolver num nível de ensino, formando uma base de práticas de aprendizagens que devem ser experimentadas por todas as crianças do ensino escolar. É nele que se baseiam os docentes do ensino básico, bem como nas metas curriculares estabelecidas. Existem algumas diferenças no que respeita a organização dos programas. Enquanto o programa de Português encontra-se organizado por domínios; Oralidade, a Leitura e Escrita, a Iniciação à Educação Literária e a Gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães,2015); o programa de Matemática está estruturado por domínios; Números e Operações, em Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo,2013); e subdomínios. No que respeita as áreas do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras a sua organização é feita por blocos temáticos (Departamento da Educação Básica, 2004). Importa ainda salientar que o currículo do 1º CEB orienta-se, também, através das metas curriculares existentes para as áreas do Português a Matemática.

O docente deve adequar a sua prática ao contexto e ao grupo pelo qual está responsável. Desta forma, o professor pode sustentar a sua prática em paradigmas pedagógicos, como o construtivismo e o socioconstrutivismo.

A prática realizada identificou-se num processo de pedagogia participativa, que se correlaciona com uma pedagogia socioconstrutivista colocando como núcleo das aprendizagens as crianças. Na qual a voz da criança desempenhou um primordial elemento nas suas aprendizagens e em que a professora-estagiária tentou desempenhar um papel de mediadora no processo ensino e aprendizagem. Assim como nos diz Jonnaert (2009, p.109) esta paradigma socioconstrutivista de aprendizagem “põe em interação os conhecimentos do sujeito (o antigo) com o objeto a aprender (o novo) adaptando-se uns aos outros. No entanto esta interação só é possível se os conhecimentos prévios forem utilizados em interação com o meio (*idem*, 2009).

Desta forma, para a articulação do currículo o professor deverá ter em conta, não só a voz das crianças, como também, a gestão de tempos e espaços uma vez que se consideram indissociáveis da aprendizagem. O DL nº 176/2014 de 12 de dezembro, vem introduzir o ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, no entanto refere-se ainda à carga letiva total, que deverá ser entre 22 horas e 30 min e 25 horas semanais. Esta carga letiva encontra-se repartida, no último artigo referenciado, pelas áreas curriculares da seguinte forma: Português e Matemática lecionação de um mínimo de 7 horas semanais, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mínimo 3 horas semanais e o Apoio ao estudo semanal com o mínimo estabelecido de 1 hora e 30 minutos. Neste, decreto-lei estão ainda discriminadas 1 hora semanal para Oferta Complementar, no qual se propiciam atividades articuladas de educação para a cidadania e de trabalho com as tecnologias de comunicação e informação. Entre 5 e 7 horas semanais devem

ser destinadas às Atividades de Enriquecimento Curricular e 1 hora semanal destinada à Educação Moral e Religiosa, sendo estas últimas componentes do currículo de caráter facultativo.

É fundamental que o professor saiba gerir de forma positiva o seu horário semanal, ou seja, deve ser capaz de articular as áreas acima descritas. É de relevar a discrepância que ocorre entre a carga horária de Português ou Matemática em relação ao Estudo do Meio ou às áreas de Expressão e Educação, estas áreas são igualmente importantes. O que acontece nos dias de hoje, e é indaquadado, é que o docente descure, principalmente, as áreas de Expressão com a justificação de que essas atividades podem ser feitas nas AEC's(atividades extra curriculares). Tal como nos diz Rodrigues (2016, p.105) “desde muito cedo , a criança manifesta o prazer pelo lúdico de brincar, cantar, pintar, construir, modelar” desenvolvendo desta forma as suas capacidades intelectuais e físicas. Está consagrado na alínea c) do artigo 7º da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) que a escola deve “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios ”. Na LBSE as expressões são valorizadas, de tal modo que o professor deverá ser um detentor de conhecimento da importância e influência que estas áreas detêm no ensino. Ferreira (2006) elucida-nos que é importante refletir sobre o lugar da arte no ensino como “o espaço e o lugar de uma ação onde o conhecimento teórico e prático se articulam” (p.40).

Todos os alunos seja qual for a sua idade, sexo, etnia, classe social e independentemente de quaisquer que sejam as suas características têm o direito a uma Educação de Igualdade, que atente o sucesso de cada um e de todos, onde a multiplicidade seja vista como uma mais-valia para o ensino.

Desta forma, a Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (LBSE), acima referida, é de extrema relevância para o professor do 1º ciclo uma vez que vem promover uma educação para todos, sem exceção, e procurar desenvolver uma sociedade mais coerente e inclusiva. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando ainda a dimensão humana do trabalho.

É fundamental salientar o artigo 7º da LBSE, que consagra os objetivos do ensino básico, referindo que o acesso à educação é para todos. A formação deve promover um desenvolvimento integral, correlacionando o saber e o saber fazer. Está ainda consagrado na LBSE o seguinte: “e) proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional”; “f) fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”; “g) desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas”; “h) proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafetiva”; “i) proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”; “j) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; “l) fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos”; “m) participar no processo de informação e orientação

educacionais em colaboração com as famílias; “n) proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral”.

Para regular estes objetivos o processo de avaliação desempenha um papel fundamental na prática do professor, pois promove o conhecimento da qualidade das aprendizagens que as crianças vão realizando. A avaliação segundo o Decreto-Lei nº 17/2016, “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas”. Elucida, também, o presente decreto as modalidades de avaliação em três modalidades: diagnóstica – que é a considerada para o início do ano com o intuito de que o professor adquira conhecimentos sobre os alunos e “sustente a definição de estratégias de ensino”; formativa – “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”; e avaliação sumativa – que é aquela que se realiza nos finais dos períodos letivos e que no final do ano letivo aprova ou não a transição de ciclo da criança.

Ao longo da PES a houve a oportunidade de assistir a momentos de avaliação formativa e sumativa realizada por parte do professor. No entanto, no decurso da prática privilegiou-se a avaliação formativa através de trabalhos de consolidação que eram corrigidos na própria aula e através de jogos interativos e didáticos que se dinamizava ou disponibilizava. Esta avaliação permitia que se recolhesse informações para a tomada de decisões nomeadamente na planificação, bem como ter acesso às dificuldades relevadas pelas crianças para que pudessem ser colmatas. No decurso da prática privilegiou-se, ainda, o uso de grelhas de observação das aprendizagens (anexo 1- grelha de observação de aprendizagens), que eram preenchidas pela professora-estagiária tendo em conta a observação realizada no desenvolvimento das atividades. Este tipo de avaliação “nada mais é do que uma componente de uma pedagogia

diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações mais fecundadas para ele.” (Perrenoud, 2004, p.115). Corroborando com o acima descrito, este tipo de avaliação permitiu que se atentasse a promenores importantes como perceber em que conteúdos as crianças detinham maiores dificuldades e que áreas e conteúdos as crianças necessitavam de explorar. Se prestarmos muita atenção ao grupo de crianças que temos à nossa frente elas transmitem-nos os que precisam.

As crianças desenvolvem as suas competências se estiverem envolvidas no seu processo de aprendizagem, tal como será explorado seguidamente, não importa apenas que o Educador faça um trabalho para todos mas sim que conheça cada criança por si própria. Importa que crie um bom ambiente afetivo e colaborativo com as crianças.

3. TRABALHO COLABORATIVO UM ELEMENTO ESSENCIAL NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Os profissionais de educação trabalham num mundo em constante mudança no que concerne às suas características sociais, políticas, culturais e económicas, deste modo, deverá estar preparado para acompanhar esta evolução e colocar a criança como o epicentro da sua prática. Estes profissionais deverão ser pró-ativos na medida em que devem adaptar os currículos e as aprendizagens, tornando-os motivadores para alunos que possam não se encontrar predispostos à aprendizagem e que tomem a escola como algo irrelevante para as suas vidas. Por conseguinte, segundo Arends (2008, p.15) estes profissionais “do séc. XXI terão de dominar várias bases de conhecimento e serem profissionais reflexivos e capazes de resolverem

problemas”. Assim sendo, o perfil duplo, tal como já referido anteriormente, para o qual habilita o Mestrado possibilita que o profissional tome consciência da importância da continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, como da colaboração e cooperação que deverá existir entre ambos. Ademais pretende que se construa “uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” (Ribeiro, 2016-2017).

Para melhor se compreender a continuidade do processo educativo importa definir que o brincar também é aprender, e é uma atividade inerente do Ser Humano, como nos diz Leiderfarb:

Nada mais definidor da infância do que o brincar e, no entanto, nada menos preponderante na infância destes dias, escolarizada até ao tutano, compartimentada em atividades sempre organizadas pelo adulto, em casa sujeita ao regime de trabalhos de casa-TV-telemóvel-tablet antes de deitar e, de manhã, começar tudo de novo (2016, *n/p*)

O brincar detém um papel importante no desenvolvimento integral da criança. Desde a fase mais prematura que as crianças começam a brincar e a aprender, a interagir com os outros e progressivamente vão elevando a dificuldade, expressando necessidades e sentimentos e reunindo um conjunto de informações. Porém, Ferreira & Santos elucidam-nos para a mudança abrupta de como é feita, em muitos casos, a transição entre ciclos “poder-se-á, então, concetualizar a entrada na escola como um momento de rutura onde, pela primeira vez, a criança tem que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino, abandonando, pois, o contexto natural/familiar de aprendizagem.” (2000, p.17)

Como foi possível verificar no decorrer da PES, corroborando com esta ideia, nem todos os docentes valorizam de forma correta a transição entre ciclos. O que muitas vezes acontece é os docentes, desde do início do ano letivo, criarem uma barreira entre a EPE e o 1º CEB socorrendo-se muitas vezes da expressão 'Isto agora é a sério!'. Esta expressão pode criar algum receio e falta de recetibilidade dos alunos ao 1º CEB, ocorrendo muitas vezes casos de alunos que deixam de querer ir à escola ou, ainda mais grave, perdem o interesse pela mesma desde o início da sua frequência. "A brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem" (Spodek & Saracho, 1998, p.215). Desta forma, é importante que os profissionais antes de dizerem que a escola é 'algo muito sério' devem promover a integração das crianças no meio escolar de forma lúdica e prazerosa. Ou seja, o profissional de educação deve atribuir um sentido pedagógico, mas ao mesmo tempo lúdico, a fim de trabalhar os receios, as angústias e as emoções das crianças no 1º ano de escolaridade.

No processo de transição entre ciclos o Educador deverá ser um profissional consciente dos desafios que irá enfrentar, definindo estratégias de superação desses desafios. Segundo Lima (2016, citado por Oliveira- Formosinho, Lima, & Sousa, p.62) "esta atitude leva a desenvolver disposições profissionais que progressivamente se constituem em *habitus* para ver, ouvir, anotar, pensar, compreender, hierarquizar, tomar decisões, planificar, agir e avaliar."

Para além das crianças é evidente o apoio que os encarregados de educação necessitam no processo de transição entre a EPE e o 1º CEB. Muitas vezes são dominados pelos receios demonstrados na primeira reunião de pais. Como corrobora Diogo (1998) a colaboração entre as escolas e as famílias são cruciais traduzindo-se em vantagens para o envolvimento e aproveitamento das crianças. É importante que o profissional procure colmatar, em conjunto com os mesmos, estes receios para que não sejam transportados para as crianças.

O mesmo acontece na transição da creche para a EPE, quando ocorre uma transição horizontal na entrada pela primeira vez no jardim-de-infância. Tal como no 1º CEB, para esta transição o ambiente educativo deve-se encontrar preparado para se adaptar às crianças, tal como nos diz Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016):

Esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características (p.100)

As parcerias entre os intervenientes no processo de transição tornam-se relevantes para o bom e harmonioso desenvolvimento não só das crianças, mas de todo o ambiente educativo e dos seus mediadores.

Quando ocorre uma transição vertical, ou seja, da EPE para o 1º CEB, é fundamental que caso o educador de infância acompanhe o seu grupo e estabeleça uma estreita articulação com o docente. O processo poderá ser facilitado entre os níveis educativos de EPE e 1º CEB, como refere Formosinho (2016, p.90) porque se caracterizam pela “monodocência (integral ou assistida), na responsabilidade integral do docente pela classe, na globalização e não na compartimentação disciplinar”. Por conseguinte, no que respeita à monodocência, considera-se que este regime beneficia o desenvolvimento global das crianças e dá ao professor a possibilidade de acompanhar o mesmo grupo de crianças no seu percurso educativo, como referido anteriormente.

De ano para ano as escolas vão se tornando locais heterogéneos quer a nível cultural ou social, sendo importante que a escola acolha de forma positiva, assegurando o acesso de todas as crianças, ou jovens, à educação, garantindo o seu bem-estar e segurança para que se possam “entregar à descoberta e

participação nas vertentes cognitivas e social” (Cadima, 1997, p.13). Tal como está definido na LBSE, no sistema educativo tanto na educação pré-escolar, segundo a alínea a) do artigo 5º de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”, como no ensino do 1º CEB, alínea o) do artigo 7º devem-se “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”. Desta forma o Educador deve ser detentor do conhecimento individual de cada uma das suas crianças, promovendo uma aprendizagem adequada às suas individualidades surgindo, assim, a diferenciação pedagógica que preconiza um melhoramento das aprendizagens das crianças (Heacox, 2006). Ao contrário do que muitos profissionais de educação têm ideia, a diferenciação pedagógica não implica uma sinalização das crianças, esta sinalização é realizada aquando a avaliação no âmbito das necessidades educativas especiais (Tomlinson, 2008).

No percurso da PES, como será possível verificar no terceiro capítulo, desenvolveram-se atividades adequadas aos grupos, fossem atividades de grau mais desafiador para aqueles que prontamente completavam a atividade, fossem atividades de cariz de desenvolvimento de potencialidades nas crianças com maiores dificuldades. No contexto de educação pré-escolar do grupo faziam parte duas crianças com necessidades educativas especiais, como estar é descrito no capítulo seguinte. Assim como no 1º CEB, tal como estará explanado no mesmo capítulo, da turma fazia parte uma criança que ingressou por transferência e que se encontrava com maiores dificuldades em relação ao restante grupo, o que fez com que esta não o acompanhasse. No entanto, tal como será elucidado no terceiro capítulo, sempre se teve o cuidado de envolver essas crianças nas dinâmicas realizadas adequando-as às suas necessidades. Ademais, o Educador deve disponibilizar aprendizagens que desenvolvam o

potencial máximo de cada criança, aprendizagens que se adequem à sua individualidade e não uma 'produção em série- tudo igual para todos'. "A diferenciação pedagógica (...) acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber" (Santos, *n/d*, p.5).

Por conseguinte, o Educador desempenha um papel primordial na educação. Quando nos debruçamos sobre o ato de ensinar, temos de tomar atenção a quem vamos ensinar, o que vamos ensinar, como vamos ensinar e quando vamos ensinar. Devemos ter em consideração algumas características do grupo como, a faixa etária, a classe social, o meio, a religião e cultura, bem como se as crianças apresentam alguma condição física ou mental limitadora. A formação do Educador é fulcral, sendo incorporado pelo mesmo de forma construtivista. Contudo, este profissional, deve construir a sua prática a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, os efeitos das decisões que toma, participar em projetos de investigação, assim como valorizar o trabalho em equipa. Ninguém se desenvolve de uma forma solitária, mas sim solidária e em colaboração, "constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado" (Faria, 2007, p.283).

Assim, num jardim-de-infância e numa escola, a ação dos profissionais de educação não se restringe apenas à sala de atividade e sala de aulas nem apenas às áreas do saber, deverá procurar alargar a sua intervenção no decurso da prática com o intuito de que as crianças se envolvam com a restante comunidade educativa, desempenhando um papel imprescindível no que respeita à colaboração e cooperação nas atividades da comunidade educativa.

O trabalho colaborativo possibilita, assim, que o professor amplie as perspetivas e visões do como, porque e o que ensinar. O trabalho por meio colaborativo proporciona um crescimento individual entre professores

fomentando a sua maneira de pensar, agir e resolver, uma vez que potencia e estimula a observação e reflexão da própria prática do professor.

Vygotsky é dos autores que defende o trabalho colaborativo como um meio promotor de vantagens aquando do trabalho de grupo, que não se encontram no trabalho individualizado. A aprendizagem colaborativa permite que os envolvidos no processo colaborativo se esforcem para conseguir atingir o sucesso comum. Através do brincar podemos fomentar processos de colaboração. Araújo (2016, citado por Leiderfarb) diz-nos que o brincar “é uma atividade completa, em que as crianças aprendem a decidir, a negociar, a colaborar, a pensar e a criar; descobrem o que querem e como querem fazer; elaboram e exprimem as suas fragilidades e traumas; e começam a ler a realidade social, a interpretá-la e a agir sobre ela”. Tal como já estudado, Vygotsky (1991) defende que o indivíduo aprende e desenvolve-se através das interações com os outros com base na sua conceção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP compreende a acesso a níveis mais elevados de aprendizagem, através da interação e entreajuda com os outros, possibilitando a partilha e aquisição de novos conhecimentos, sendo que, o papel do adulto é apenas o de mediador. “Vygotsky acreditava que a aprendizagem originava processos internos de desenvolvimento que apenas operavam quando a criança interagia com os outros e em cooperação com os colegas” (Fontes & Freixo, 2004, p.21).

No entanto, Delors defende que a educação deve desenrolar-se em torno de quatro grandes e essenciais pilares. O primeiro grande pilar baseia-se numa aprendizagem incidida no domínio dos conhecimentos, ou seja, “aprender a conhecer”(Delors, 1998, p.78). Quando indagamos sobre o segundo pilar, “aprender a fazer” (*idem*, 1998, p.80) este remete-nos para o desenvolvimento da aprendizagem de trabalho em equipa “as aprendizagens devem evoluir e

não podem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras” (*idem*, 1998, p.80). O terceiro pilar, “aprender a viver juntos”, ”(*idem*, 1998, p.83) direciona-nos para a aprendizagem com os outros, compreender os outros aceitar as suas diferenças e qualidades. Por fim, Delors (1998, p.85) apresenta o quarto pilar, “aprender a ser”, que implica uma educação promotora do desenvolvimento integral do indivíduo “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (*idem*, 1998, p.85).

Partindo dos pressupostos destes quatro pilares o estabelecimento de ensino deverá ser um promotor de relações e trabalho em equipa, através de reuniões entre a equipa que trabalha com o grupo de crianças (por exemplo, o educador, assistente operacional, assistente técnica, coordenador de estabelecimento), através de encontros entre os profissionais de diferentes níveis de ensino do mesmo estabelecimento e através de encontros periódicos entre profissionais do mesmo departamento (departamento da educação pré-escolar ou departamento do 1º CEB), pois todos os profissionais envolvidos desempenham um papel fulcral na educação das crianças.

Pinto & Sarmiento (1997, citado por Maia, 2012, p. 65) entendem que as crianças, sendo “atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir os seus próprios mundos sociais, ou seja, as crianças constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem”.

No que concerne à atividade da criança esta é vista “como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente, observar e escutar a criança para compreender e lhe responder” (Formosinho & Formosinho, 2012, p.28). A colaboração na atividade da criança é exercida com os pares e com o adulto no que respeita todas as extensões da pedagogia focalizando-se na planificação, execução, reflexão das atividades e

projetos. Deste modo, a aprendizagem colaborativa permite que a criança adquira e desenvolva competências cognitivas e sociais.

Tal como está definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37) “a construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do educador e das outras crianças” para que cada criança tenha uma participação importante e necessária, para realizar as tarefas que dimensionam a pedagogia, estando envolvidas no planeamento e na avaliação.

Cabe ao Educador proporcionar às crianças um vasto leque de aprendizagens significativas, desafiadoras, de modo a estimulá-las, e poder contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, onde a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico criem condições para o sucesso dessas aprendizagens feitas pelas crianças, promovendo a autoestima e autoconfiança.

Com o intuito de expandir e fomentar as situações de aprendizagem, a colaboração das famílias e dos restantes membros da comunidade, desempenha um contributo fundamental para o trabalho educativo que o educador desenvolve com as crianças. É imprescindível salientar que “para além da comunidade de aprendizagem das crianças, o estabelecimento de ensino beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada para realizar as suas finalidades educativas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 30).

O trabalho colaborativo é uma condição para as aprendizagens significativas, pois promove a partilha e a cooperação num crescimento pessoal e grupal. Através do trabalho colaborativo os profissionais de educação vão-se

(re)construindo continuamente. Por conseguinte, as “práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação” (Alarcão & Canha, 2013, p.51)

Desta forma, as interações entre pares desempenham um papel exímio para o trabalho colaborativo. De acordo com Schaffer (1996), citado por Arezes & Colaço “entende-se por interação o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (2014, p.113).

Desde o nascimento que a criança começa a sentir necessidade de estabelecer os seus primeiros contactos com o mundo que a rodeia. As interações adulto-criança constituem um elemento fulcral no desenvolvimento da identidade pessoal da criança e na construção de um ambiente emocional e social que conduza a um bom estado de saúde, não só física, como psicológica e a uma melhor capacidade de aprendizagem. Aprender a confiar em pessoas que não façam parte do seu núcleo familiar é indispensável da ligação com o outro, uma vez que, permite que a criança sinta o apoio necessário para a realização das tarefas. O adulto deverá proporcionar atividades que promovam a autonomia, encorajando e supervisionando a criança, “os professores fascinantes são promotores da auto-estima” (Cury, 2005, p.81). É de extrema importância que a criança se veja como um indivíduo capaz e competente, para isso, o adulto deve incentivá-la a explicar as suas intenções e a sentir-se confiante consigo mesma. Só cuidando e tratando as crianças com muito respeito se conseguem desenvolver “a curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma

comunidade social amistosa.” (Hohmann & Post, 2007, p.61). Ao longo da prática privilegiou-se acima de tudo o respeito pela criança e a criação de uma interação positiva adulto-criança, bem como adulto-adulto. No contexto EPE é de salientar a agradável e prazerosa interação que existiu com os elementos da equipa educativa. No entanto, uma das primeiras observações que foi feita aquando do contacto com o 1º CEB, foi a lacuna existente na interação adulto-criança e a escassa relação afetiva entre ambos. Por conseguinte, tentou-se colmatar uma parte dessa lacuna realizando atividades que promovessem a relação adulto-criança e, principalmente, como elucidará o terceiro capítulo, atividades promotoras da interação criança-criança através de dinâmicas em par, grupos ou turma. “O processo ensino e aprendizagem na sala de aula é grandemente mediatizado pela linguagem, pela reflexão, pela afetividade, pelos hábitos sociais; são estas *mediações* que articulam ensino e aprendizagem” (Altet, 2000, p.39).

Neste sentido, esta formação em perfil duplo promoveu a tomada de consciência e a continuidade educativa que se propicia entre a educação pré-escolar e o 1º CEB. Como nos refere Magalhães (2005, p. 77) “aposta-se numa relação dialética entre a teoria e a prática, o formador e o formando, que confere a uns e outro um estatuto de saber que intervém na construção e desenvolvimento de projetos educativos capazes de responder aos desafios da escola atual”. Quer isto dizer que, é esperado que a formação seja a mudança para um novo profissionalismo docente conduzindo à emancipação pedagógica e organizacional promovendo desta forma a transformação e gestão de currículos prontos a dar resposta à escola atual.

Após a exploração de pressupostos concetuais, seguidamente proceder-se-á a uma caracterização do ambiente que circundou a prática, bem como o processo de investigação-ação que norteou a prática pedagógica.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA INVESTIGATIVA

*“Ser professor implica saber (saber o que se ensina), saber ensinar (ensinar o que se conhece) e saber relacionar-se (com o saber sempre em evolução, consigo próprio no seu percurso de desenvolvimento, com os colegas, os alunos e suas famílias)”
(Alarcão, 2015, n/p)*

A formação inicial dos profissionais de educação visa a conceção de uma ponte entre os saberes teóricos e a prática, num processo de reflexão, investigação e reformulação das estratégias pedagógicas (Mesquita-Pires, 2007, p. 129). Deste modo ao fazer uma leitura do título, a caracterização do contexto de estágio e a metodologia que orientou a prática desenvolvida, o presente capítulo debruça-se, primeiramente, sobre a caracterização do ambiente educativo do contexto onde se realizou a prática educativa supervisionada na educação pré-escolar e no 1.º CEB numa das escolas Eb/ J.I pertencente ao agrupamento de escolas de Águas Santas. Num segundo momento reflete-se sobre as similitudes e os contrastes entre a EPE e o 1.º CEB e no terceiro momento sobre a metodologia de investigação que apoiou a prática educativa.

1. O AMBIENTE EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

As escolas possuem um ambiente, uma cultura, uma personalidade própria que as caracterizam, e que é percebida e assimilada pelos alunos, professores, assistentes operacionais e restantes trabalhadores destas instituições. Deste modo, cada escola possui um ambiente diferenciado “às vezes cativante, acolhedor e informal, por vezes mais rígido, autoritário e impessoal. Parece evidente que cada escola possui características particulares que determinam diferenças fundamentais de uma para outra” (Ceia, 2011, p.47).

O ambiente educativo é influenciado por tudo o que o circunda, tal como defende a perspetiva de Brunfenberner “o desenvolvimento do ser humano tem a ver direta ou indiretamente com todo o contexto onde ocorre” (citado por Portugal, 1992, p.26). Este autor defendia que o ser humano se desenvolvia em torno de quatro níveis estruturais em sequência – perspetiva do ambiente ecológico. Nesta perspetiva o sujeito desenvolve-se no ambiente mais próximo que frequenta (microsistema), nos contextos que vai frequentando ao longo do seu ciclo vital, constituindo a sua rede social (mesosistema), desenvolve-se em ambientes que “não implicam a participação ativa do sujeito” (exossistema), bem como através do “sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida caraterísticos de uma determinada sociedade” (macrossistema) (Portugal, 1992, p.39). Desta forma, importa caracterizar o ambiente educativo no qual está inserida.

Águas Santas é uma freguesia situada na periferia urbana do Porto, a qual devido à sua localização e à rede de transporte tem-se tornado numa das freguesias mais populosas do concelho da Maia. Devido ao número crescente de novos residentes, Águas Santas tem-se destacado pela diversidade sociológica da população e sobre as implicações que daí advém.

O Agrupamento de Escolas de Águas Santas é um agrupamento vertical criado em meados de 2008 e do qual fazem parte as escolas: um edifício apenas

com J.I; cinco escolas com EPE e 1º CEB.; dois Centros Escolares, e uma Escola Secundária/2,3. (escola-sede do agrupamento). Assim, o agrupamento de escolas de Águas Santas disponibiliza um conjunto de meios à disposição dos alunos, das famílias e da comunidade na qual se insere. Com base no Projeto Educativo do Agrupamento (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019), a comunidade docente é composta por 266 professores na qual metade pertence ao quadro do agrupamento.

A população, na qual o agrupamento se insere, revela famílias com baixo nível de escolaridade, situações socioeconómicas desfavoráveis resultantes de baixos rendimentos ou desemprego. As escolas do agrupamento são, também, frequentadas por um grande número de alunos de etnia cigana e de alunos oriundos de países com culturas distintas, conforme refere o projeto educativo. O agrupamento tem como missão conceber um espaço enriquecedor e promotor de aprendizagens e interações no qual os alunos o vejam como um espaço propício a um ensino de qualidade, espaço este que se preocupa com o aluno tornando-os agentes autónomos, participativos e cidadãos ativos respeitando sempre os princípios democráticos e da diferença.

No projeto educativo do agrupamento define-se como objetivo principal: “A melhoria contínua da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização”. Objetivo que se desdobra em vinte e três pontos estratégicos, entre os quais: “melhorar o sucesso educativo”; “promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino” e “manter a diversidade de oferta curricular, promovendo percursos alternativos” (Agrupamento de Escolas de Água Santas, 2016-2019).

A escola básica e jardim-de-infância onde se realizou a prática educativa supervisionada é um dos estabelecimentos integrado no agrupamento de

escolas anteriormente descrito, que iniciou as suas funções em 2006 apenas com 6 salas do 1º ciclo. No entanto, recentemente foi ampliada para um polo com mais duas salas de 1º CEB, duas salas de jardim-de-infância e uma sala de Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência. O edifício da escola contava ainda com uma cantina comum ao estabelecimento de ensino, um salão polivalente e quatro gabinetes, sendo um de apoio à coordenação; dois de apoio educativo aos alunos; e um de atendimento aos encarregados de educação. A Eb/J.I. era, ainda, rodeada de um amplo e descoberto espaço exterior, sendo que o espaço do jardim-de-infância, do qual fazia parte um pequeno pinhal e um espaço destinado às sementeiras, era independente do espaço do 1º CEB. A autora deste relatório considera que esta área deveria também ser de uso do 1º CEB pois permitia uma melhor e mais eficaz articulação entre os grupos de EPE e das turmas do 1º CEB. Permitia ainda que o uso do espaço 'horta' fosse utilizado pela restante comunidade escolar fomentando projeto de sensibilização para o ambiente. A escola situa-se numa zona arborizada, de ruas amplas e de fácil acesso, bem como numa zona densamente habitada, com características suburbanas.

Com a caracterização do ambiente educativo que rodeia os grupos nos quais foi realizada a PES, sendo distintos, importa fazer uma caracterização individual de cada nível educativo.

1.1 Contexto em Educação Pré-Escolar

A sala de atividades era o espaço onde as crianças permanecem a maior parte do tempo e um espaço adequado às necessidades e interesses destas. A

sala de atividade era ampla e recebia luz natural através de quatro janelas, embora se recorresse frequentemente à luz artificial. Este espaço permitiu uma transformação para que respondesse às necessidades das crianças, daí que se encontrasse organizado de maneira a que pudesse ser modificado de acordo com as evoluções do grupo. Assim, o espaço-sala possibilitou a flexibilidade do currículo na educação pré-escolar, acomodando a imprevisibilidade e os desafios levados pelas crianças, pela díade e/ou tríade. Nas paredes da sala existiam espaços para colocar as produções feitas pelas crianças, permitindo uma observação por todos. Para além do espaço-sala haviam as casas de banhos adaptadas às idades e a sala da AAAF. Espaços onde a criança foi conquistando a sua autonomia ou ajudando os mais novos.

A sala estava organizada por áreas: área do acolhimento, área da casinha, biblioteca, jogos, área pista, área da pintura e área da plasticina. As mesas e respetivas cadeiras estavam colocadas mais ou menos ao centro, podendo ser movidas de acordo com as atividades desenvolvidas.

Cada área estava apetrechada com objetos e outro tipo de material que permitia à criança viajar pelo seu mundo de fantasia. A diversidade de materiais proporcionou às crianças diferentes interações quando brincavam em conjunto e/ou, individualmente, desenvolvendo diferentes dinâmicas de trabalho na sala. Estes materiais encontravam-se ao alcance e à disposição das crianças, para que elas pudessem estar em atividade sozinhas, em pares ou em pequenos grupos, o que as encorajava para diferentes tipos de atividades espontâneas, escolhendo segundo a sua preferência e os seus gostos. Como referem as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2010, p. 23) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham”.

O horário das crianças entrarem no jardim-de-infância era às 9h e saída às 15h30 para as que não ficavam nas AAAF, para essas era às 19h. A hora de almoço compreendia o período entre as 12h às 13h30.

O grupo onde foi realizada a prática em contexto de EPE era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Do grupo faziam ainda parte duas crianças com necessidade educativas especiais, com plano educativo individual, uma portadora do Síndrome de Asperger e a outra criança com múltiplas terapias em virtude das sequelas provocadas pelas complicações durante a gravidez. Estas crianças recebiam apoio no jardim-de-infância por uma professora do ensino especial, duas vezes por semana. O grupo era heterogéneo ao nível das idades, já adquiriram uma certa autonomia, e a maioria apresentava um desenvolvimento adequado à faixa etária. Todas as crianças do grupo fizeram uma boa adaptação. Eram crianças assíduas e pontuais e, uma grande parte do grupo, beneficiava das atividades de acompanhamento e apoio à família (AAAF): acolhimento, almoço e prolongamento. Eram um grupo que gostavam de explorar/vivenciar novos acontecimentos, onde predominava o gosto incessante pela audição de histórias e pela pintura. Existiam algumas lacunas ao nível da expressão e comunicação oral, havendo quatro elementos do grupo em sessões de terapia da fala.

A organização do grupo refletia as interações entre crianças, entre a educadora e as crianças, entre estagiárias e crianças, e entre outros adultos e crianças, tornando-se estas fulcrais para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças e para o desenvolvimento profissional de cada interveniente educativo. O grupo tinha rotinas diárias, geridas com alguma flexibilidade de acordo com as necessidades e interesses, o que permitiu observar situações que influenciaram a intervenção pedagógica.

Na PES houve a oportunidade de tomar consciência da diferença e da forma abrupta que a transição entre níveis educativos é feita no seu contexto, são evidentes as diferenças que existem entre ambos como se verá nas similitudes e nos contrastes.

1.2 Contexto em 1ºCiclo do Ensino Básico

No que respeita à prática educativa supervisionada no 1º CEB, a sala da turma onde foi realizada a PES estava bem equipada com recursos úteis ao quotidiano escolar da criança, tais como, projetor, computador, quadro branco de marcador, *placards* alusivos às unidades que foram trabalhadas ao longo do ano letivo e trabalhos realizados pelas crianças, dispendo de luz natural. As mesas da sala estavam organizadas por duas colunas de quatro filas cada. Esta disposição tradicional da sala de aula dificultava a interação e comunicação entre os elementos. No entanto, se a sala assumisse uma disposição mais favorecida da comunicação entre os membros da turma propiciava-se um trabalho colaborativo em grupo. Tal como nos elucida Cândido (citado por Smole & Diniz) este trabalho em grupo permite que os alunos, continuamente, interajam “com os seus colegas, e nesse sentido as discussões orais em sala, permitem que o aluno fale sobre as suas descobertas, mostre o seu trabalho e entenda algum conceito através da explicação” (2001, p.27).

Da sala faziam ainda parte três móveis, um móvel no qual estavam materiais de uso da docente, dossiês da docente, materiais escolares de recurso; como: lápis, borrachas, colas, tesouras, cartolinas e folhas A4 brancas. Num segundo móvel encontrávamos os dossiês individuais de arquivo de trabalho realizados

pelas crianças ao longo do ano letivo. Por fim, num terceiro móvel existiam, organizados por nomes, os manuais e cadernos de escola das crianças que ficavam de um dia para o outro na sala, à exceção de quando necessitavam de levar algum livro específico para trabalhos de casa. A sala tinha ainda um pequeno lavatório para uso em atividades ou para momentos de higiene.

As aulas desenrolavam-se no horário compreendido entre as 9 e as 16 horas, com intervalo ao meio da manhã (10:30-11:00) e paragem para almoço (12:00-14:00). Os momentos de intervalos eram vigiados pela docente às segundas-feiras (10:30-11:00) e terças-feiras (10:30- 10:45).

A turma na qual foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada era constituída por 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Em janeiro a turma recebeu uma aluna vinda do Brasil que acompanhou perfeitamente o grupo e dominava a leitura e a escrita, no entanto em fevereiro a turma recebeu uma outra criança que revelou imensas dificuldades ao nível da linguagem, da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Esta criança beneficiava de um apoio individualizado. A turma era heterogénea e existiam níveis de aprendizagem diferentes integrando, pelo menos quatro alunos com dificuldades de aprendizagem a vários níveis, desde aquisição e aplicação dos conhecimentos principalmente ao nível da linguagem escrita, do raciocínio lógico-matemático, falta de sistematização e consolidação dos conteúdos. Os quatro alunos referidos têm apoio educativo em grupo, uma hora de manhã e uma hora à tarde, por semana.

As famílias da turma enquadravam-se num nível socioeconómico médio e uma parte dos Encarregados de Educação têm como habilitações literárias licenciatura e o 12º ano de escolaridade, havendo seis E.E. que têm o 9º ano e dois têm mestrado. A maioria dos E.E. são trabalhadores ativos. A maioria das crianças (17) tinha pelo menos um irmão havendo, ainda, uma criança com

cinco irmãos. Nesta turma haviam 6 alunos com escalão A e 3 alunos com escalão B e pelo menos 10 alunos que usufruem de acolhimento e prolongamento que, de manhã, corresponde ao período entre as 7:30h e 9:00h e de tarde contempla o horário das 16:00h as 19:30h.

O atendimento aos Pais/Encarregados de Educação desta turma era realizado nas primeiras e terceiras segundas-feiras de cada mês, entre as 12h e as 13h e, sempre que necessário, com aviso prévio.

A turma apresentava um comportamento razoável, um bocadinho conversadores o que é normal neste nível de ensino, no entanto uma vez que passavam a maior parte do tempo a trabalhar o manual criava nos alunos um certo sentimento de desmotivação. No entanto, aquando o trabalho de pares ou grupo estas crianças utilizam a comunicação oral de forma positiva como nos diz Cândido (2001, p. 17) “oportunidades para os alunos falarem nas aulas faz com que eles sejam capazes de conectar sua linguagem, seu conhecimento e suas experiências pessoais com a linguagem da classe e da área do conhecimento que se está trabalhando.” Permitindo, como defende a mesma autora, aos alunos refletir sobre os conceitos a ser trabalhados e alargar o vocabulário.

Estas crianças eram afáveis e participavam nas aulas, tendo algumas que ser mais estimuladas e solicitadas por parte do professor. No entanto, de um modo geral, a turma apresenta um nível de aproveitamento escolar bastante satisfatório. Aquando atividades de cariz mais lúdico, onde as crianças têm uma voz mais ativa, onde são elas as construtoras do seu conhecimento, em momentos de aprendizagem significativa a turma revelava uma postura mais atenta e concentrada.

O espírito colaborativo e a imprevisibilidade e desafios levados pelas crianças ou pela díade possibilitaram a flexibilidade do currículo. Sendo,

segundo Roldão (2009, p.33), “o currículo um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade (...) a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação.” Desta forma, a diversidade de atividades, recursos e materiais a que se recorreu no seu percurso de prática, permitiu que a turma se desenvolvesse competências e dinâmicas diferentes de trabalho.

1.3 Similitudes e contrastes entre níveis educativos

Com a caracterização dos dois níveis educativos onde foi realizada a prática, pensa-se ser uma mais-valia refletir sobre as similitudes e contrastes entre ambos.

Um dos aspetos que importa referir é o evidente contraste que existe na rotina. Ao falarmos em rotina diária estamos a referirmo-nos a um conjunto de tarefas ou acontecimentos diários, ou seja, trata-se de uma sequência de acontecimentos maleáveis, usando um certo espaço e tempo, por forma a harmonizar a interação adulto-criança.

Através da rotina diária podem ser promovidas trocas de saberes que ofereçam às crianças oportunidade para seguir e expandir os seus interesses, bem como, ajuda o Educador a perceber alguns aspetos relativos a cada criança e a criar situações de aprendizagem, iguais, para todo o grupo de crianças. Como nos diz Hohmann & Weikart (2007, p.224) “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas”. Por forma a pensar na criança como ser autónomo,

a gestão do tempo do currículo é pensada pelo adulto que progressivamente irá ser (co)construída pela criança.

Ao longo da prática percebeu-se de que forma a rotina diária influenciava o dia-a-dia dos grupos. Enquanto na EPE a rotina refletia-se em atividades planejadas, momentos de exploração livre nas áreas de interesse das crianças; em contexto de 1º CEB a componente letiva ocupava grande parte do dia. Este facto talvez se deva a um outro contraste existente entre ambos os níveis educativos. Na EPE enquanto a educadora de infância se orientava pelas OCEPE que são referências, no 1º CEB existe um currículo prescritivo. Este define um horário tendo em conta a carga letiva semanal tal como foi explanado no primeiro capítulo.

Um outro fator importante para a aprendizagem incide “na atmosfera emocional e social que o professor cria na sala” (Pereira, 2002, p.78). Tal como será explanado no terceiro capítulo a interação entre os adultos e as crianças verificou-se diferente em ambos os níveis educativos. Em contexto EPE o espírito de harmonia, bem-estar e colaboração existente era verificado em cada momento. No entanto quando se deu a passagem para o 1º CEB verificou-se a pouca interação entre o adulto e as crianças, era um ambiente mais “rígido”. É importante salientar que a interação entre adultos, pais e agentes educativos, era constantemente visível em contexto de EPE e quase nula em contexto 1º CEB. Em contexto EPE a educadora cooperante demonstrava interesse em envolver as famílias nas dinâmicas fazendo com que existisse uma continuidade em casa, enquanto no 1º CEB estas interações existiam apenas em momentos de reunião de pais ou pontualmente quando algum encarregado de educação necessitava de esclarecer alguma situação ou dúvida com a professora cooperante.

Tal como já foi possível referir nos pontos antecedentes, a organização da sala e dos materiais, de cada contexto, era realizada de formas distintas. Enquanto em contexto EPE a sala refletia os interesses e necessidades do grupo, que apesar de inicialmente ser organizada pela educadora cooperante esta considerou o contributo e escolhas das crianças para a sua organização. No 1º CEB a sala estava estruturada de uma forma rígida com elementos amovíveis, mas que a docente não permitia a alteração da sua estrutura organizacional.

Durante a prática foram imergindo estas similitudes e contrastes através das observações que foram registadas ao longo do percurso formativo em contexto no diário de formação, que se revelou um instrumento crucial na prática, tal como será explanado seguidamente.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Quando nos debruçamos sobre o ato de investigar em educação encontramos várias metodologias investigativas. Por conseguinte, a metodologia utilizada ao longo da PES foi a metodologia de investigação-ação.

Na docência esta metodologia auxilia os docentes de todo o processo, tanto de formação profissional como pessoal. A metodologia de investigação-ação tem uma dupla vertente na qual nos permite melhorar a ação realizada durante as práticas e, ainda, sobre a investigação e as decorrentes mudanças de aprendizagens que vão emergindo com a prática.

Cohen e Maninon, (citados por Bell, 1997, pp.20-21), definem investigação-ação como, “um processo constantemente controlado passo a passo, durante

períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

A investigação-ação reveste-se de “um caráter sistemático e colaborativo organizado numa forma espiral autorreflexiva”, (Car & Kemmis, 1986, cit. in Caetano, 2014, pp.54-55). O seu processo cíclico e dinâmico envolve as seguintes etapas: observação, análise, planificação, ação, reflexão da ação e de decisão. O resultado deste processo deverá, segundo Simões (1990, p.43), “ser um triplo objetivo: produzir conhecimentos, modificar a realidade e transformar os atores”. Ao longo da prática pedagógica houve sempre o cuidado de analisar as suas observações e refleti-las nas planificações, desenvolvendo a reflexão antes da ação, na ação e pós ação com vista ao melhoramento e adequação desta ao contexto e grupo de crianças. Apesar desta abordagem de investigação-ação não ser restrita apenas aos contextos educativos, é neste tipo de contexto que o Educador é considerado o protagonista. Através desta metodologia o Educador deverá refletir sobre a sua prática, ou seja, na EPE, a intencionalidade educativa. Tal como está discriminado nas OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5) a intencionalidade educativa “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos de como organizar a sua ação”, assim como no 1º CEB, em que segundo o departamento da Educação Básica:

Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades (...). Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.

Portanto, esta reflexão baseada no observar, planejar, agir e avaliar suporta as diferentes formas de registo: grelhas de observação, guiões de observação, narrativas, diário de formação, matrizes de planificação, nas reflexões com as supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes e documentação teórica e legal no qual o Educador se deverá apoiar.

A investigação-ação pode refletir-se numa génese de saberes coerentes à transformação de uma realidade social com a participação ativa dos interessados, sendo que um dos fatores cruciais na formação dos professores corresponde à observação que implica determinadas intervenções de sensibilização e concentração da atenção, tornando-se este ato um processo intelectual (Estrela, 1994). A observação vai mais além do que as nossas sensações permitem e pode ser dividida em quatro tipos de observação: participante, ocasional, naturalista e sistemática.

Observação participante, que foi realizada nos períodos de prática pedagógica, ou seja, ocorre quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado, tal como nos diz Estrela (1994, p.35) “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador participa (...) na sua atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto.” As observações realizadas ao longo da PES eram registadas no seu diário de formação para, posteriormente, refletir de forma coerente e construtiva sobre os mesmos. Observação ocasional usa-se na observação quando se faz uma investigação. A observação sistemática ocorre quando há uma intenção de procurar clarificar determinada situação tentando identificar fatores influenciados. Existe ainda a observação naturalista que se caracteriza por uma

observação na qual o observador procura observar tudo o que acontece sem necessidade de registo de dados em *continuum*.

Tal como nos diz Estrela (1994, p.56) “em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”.

Deste modo, como já referido anteriormente, a observação participante foi a técnica utilizada, a partir da qual na qualidade de observador a obteve-se notas de campo, pequenos textos ou palavras-chave registadas no momento de observação para *à posteriori* serem analisadas na redação das narrativas. Narrativas das quais decorrem duas funções a metarreflexão, ou seja, refletir sobre a reflexão e a descrição de momentos bons e menos bons enfrentados ao longo da prática pedagógica. Prática esta que segundo Ralha-Simões (1995) citado por Mesquita-Pires (2007) “é sobretudo uma forma de socializar-familiarizar o futuro educador/professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos que configuram a sua atuação”.

Para além das notas de campo as narrativas reflexivas apoiam-se ainda no diário de formação que constitui um instrumento de análise reflexiva, no qual se abordam não só os momentos de que se recorda, mas também desenvolve uma reflexão sobre o que viu e ouviu. Este diário de formação era solicitado pelas supervisoras institucionais, como forma de dar a conhecer as práticas que foram realizadas, permitindo o acesso à evolução construtiva realizada no percurso pedagógico. “O sentido fundamental do diário, no contexto deste trabalho, é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores.” (Zabalza, 199ce4, p.91). As narrativas que faziam parte do diário de formação permitiram, como nos diz Bolívar (2002, citado por Rabelo, 2011,

p. 172) visualizar “a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados”.

Ao longo da prática a observação e a reflexão foram aspetos essenciais que se refletiram na planificação das dinâmicas, onde se estabeleceram estratégias adequadas de uma forma geral, com o intuito de atender as necessidades individuais. Desta forma, para a planificação das atividades recorreu-se a guiões de pré-observação em ambos os contextos. Estes guiões encontravam-se estruturados de forma semelhante (anexo 2 - guiões de pré-observação).

Quando se refletiu sobre as suas planificações procurou-se, não só apoiar uma diferenciação pedagógica para as crianças com mais dificuldade, mas também teve a necessidade de criar alguns momentos para as crianças que terminavam as atividades antes do tempo (atividades complementares). Desta forma, tendo em conta as observações devemos sempre procurar ajustar a nossa ação ao grupo de crianças. Na EPE socorreu-se de grelha de planificação que segue em anexo (anexo 3- Modelo de planificação EPE) da qual faziam parte: as necessidades, interesses evidenciados e aprendizagens já adquiridas, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, o horário previsto para as atividades e rotinas diárias, as decisões pedagógicas, os domínios e subdomínios que das atividades planeadas, a organização do grupo e dos materiais e, ainda, os responsáveis pela sua dinamização. No que concerne à planificação da prática em contexto de 1º CEB (Anexo 4- Modelo de planificação 1º CEB) esta estava estruturada da seguinte forma: contextualização e interesses das crianças, necessidades reveladas, área(s) curricular(s), mapa de articulação curricular e o horário previsto para a dinamização da atividade, do qual fazem parte o tempo previsto para a atividade e caracterização da mesma, os recursos a utilizar e a forma de avaliação.

No decorrer da prática pedagógica, as planificações foram realizadas em díade e em tríade, apesar das planificações apresentarem uma sequência lógica nas atividades geradas, não deixavam de ser flexíveis.

Posto isto, quando nos referimos a uma contribuição para a melhoria das práticas educativas estamos a remetermo-nos para a metodologia de investigação-ação pois é esta metodologia que aproxima as partes envolvidas na investigação, favorecendo e implicando o diálogo, enriquecendo o “processo ao fazer despontar a realidade, desenvolvendo-se em colaboração e partilha; bem como valoriza a subjetividade, propiciando o alcance da objetividade e capacidade de distanciamento através da estimulação da reflexão crítica” (Coutinho et al, 2009, p.375). Corroborando com o explanado, a mestrada revela a importância que esta metodologia deteve no seu percurso pedagógico como um fulcral processo de melhoramento de prática e desenvolvimento do seu ‘eu’ pessoal e profissional.

Sendo o Educador o elemento principal, em contexto educativo, da investigação-ação este deve ser capaz de dar resposta à diversidade, necessidades e características do grupo, elaborando um currículo com intencionalidade educativa tendo em consideração os pressupostos caracterizantes da metodologia de investigação-ação.

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

“Pode julgar-se uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só ... pelo que se diz sobre eles, mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem” (Goldschmied & Jackson, 1992, citados por Hohmann & Post, 2007, p. 21).

Neste capítulo irá fazer-se uma apresentação de algumas atividades e estratégias que foram desenvolvidas no processo de formação de prática educativa supervisionada na EPE e no 1º CEB. É de referir que a diáde teve sempre em consideração a voz das crianças, cujas atividades descritas em EPE constituem um projeto, idealizado pelas e com as crianças e realizado por meio de trabalho colaborativo, tendo como objetivo primordial proporcionar às crianças aprendizagens promotoras de um desenvolvimento global de forma lúdica, harmoniosa e pedagógica, atendendo ao ritmo de cada uma. Em contexto de 1º CEB foi também desenvolvido com crianças do 1º ano um projeto similar.

Como nos diz Katz (2016, p. 37) “os projetos oferecem parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem as suas escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado”. Neste sentido se enquadra o trabalho de projeto – um elemento importante em qualquer nível educativo, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Apesar da adoção de alguns modelos curriculares acredita-se que o trabalho de projeto em sala de atividades poderá desenvolver e estimular processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Para desenrolar esta metodologia o educador ou professor não

pode deixar de fora os restantes elementos da equipa pedagógica e a forma de estabelecer parcerias com os pais/famílias na instituição.

É importante salientar que a metodologia de investigação-ação, sobre a qual se incidiu no segundo capítulo, dirigiu todo o processo de desenvolvimento apoiado por um trabalho colaborativo promotor de um desenvolvimento profissional e pessoal. Esta metodologia tem uma dupla vertente no qual nos permite melhorar a ação realizada durante as práticas e sobre a investigação e as decorrentes mudanças de aprendizagens que vão emergindo com a prática. Sendo o Educador o elemento principal, em contexto educativo, da investigação-ação este deve ser capaz de dar resposta à diversidade, necessidades e características do grupo, elaborando/reconstruindo um currículo com intencionalidade educativa tendo em consideração os pressupostos caracterizantes da metodologia de investigação-ação.

Desta maneira é importante salientar que a prática educativa supervisionada desempenha um papel importante na formação do profissional de educação uma vez que permite uma articulação entre a teoria e a prática.

Ao longo da sua carreira é importante que os profissionais de educação, como refere Day “tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação” (2001, p. 16), só assim fará sentido aprendizagem ao longo da vida.

Este capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos: o primeiro descreve as ações desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar e o segundo percorre as ações desenvolvidas em contexto do 1º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Através da metodologia de investigação-ação recorrendo aos processos de observação, planificação, avaliação e reflexão, como referido no capítulo II, foi realizado um leque de atividades promotoras do desenvolvimento e aprendizagem integral e harmoniosa das crianças.

Sendo “a criança detentora de uma curiosidade natural para compreender o que a rodeia” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 12) é fundamental salientar que o educador desempenha, ao longo da rotina diária, um papel de escuta, valorização e consideração pelas opiniões das crianças devendo enriquecer as experiências. Tal como nos referem as OCEPE “a participação das crianças no planeamento implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19). Desta forma, o educador escuta o grupo, mas não deve descurar a escuta da cultura e da sociedade, deve assim, criar oportunidade de exploração desafiante que impulsionem aprendizagens significativas e reforcem a identidade de pertença a um grupo.

Assim, caberá ao educador de infância “despertar nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitam aceder ao conhecimento construído e a construir, proporcionando atividades e recursos que constituam um leque de aprendizagens intersetadas pelas dimensões afetivas, sociais, éticas e culturais” (Marta, 2015, p.137). A criatividade é a capacidade de a criança pensar sobre si própria. “Para o desenvolvimento da criatividade nos contextos educativos é essencial que se crie um ambiente que influencie o desenvolvimento das aptidões criativas e a imaginação possa ser

estimulada numa relação individualizada, o que fará aumentar as criações de cada criança” (idem).

A atividade educativa desenvolvida no contexto educativo assentou muito no jogo lúdico, enquanto promotor de socialização e de aprendizagem, porque é, através dele, que a criança aprende o simbolismo de objetos e materiais para conhecer a sua, e a futura, cultura. Assim, o jogo torna-se fundamental nos processos cognitivos e emotivos da criança em desenvolvimento. A criança conhecesse se dialogar, se partilhar e viajar pelo mundo imaginário.

Foi com esta intencionalidade que a díade transportou as crianças para um mundo de magia e para o imaginário, numa das primeiras intervenções, onde assumiu o papel de duas irmãs que tinham limpado o sótão de casa, no qual encontraram uma caixa mágica (anexo 5 – registo fotográfico da caixa mágica) que o seu avô utilizava para contar histórias. Entretanto mostrou-se a caixa ao grupo, mas estava vazia. De seguida a díade lembrou-se que tinha de colocar os “pós mágicos” e proferir as palavras mágicas. Pedindo ao menino responsável do dia que deitasse alguns “pós mágicos”, agora só faltavam proferir as palavras mágicas. Uma das crianças aproximou-se e disse que as palavras mágicas eram “por favor” então a díade, não descurando a intervenção oportuna da criança, referiu que as palavras mágicas eram “e a magia se faz dizendo *bidibidóbidibu*, por favor!”. Qual não foi o espanto do grupo ao ver que daquela caixa, inicialmente vazia, acabara de sair um livro, um saco e uma imagem de um peixe.

A díade ao ajustar as suas palavras mágicas e apoderar-se da ideia da criança, assumiu um papel importante de escutar e valorizar a aprendizagem adquirida, pois é essencial que o educador seja um bom ouvinte e considere as ideias do seu grupo.

O jogo simbólico é uma atividade crucial no jardim-de-infância uma vez que através do referido a criança desenvolve-se a nível individual, bem como fomenta a interação adulto-crianças/criança-criança, “alarga as formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e ajuda a reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52).

É fundamental salientar que tal como referem as OCEPE (*idem*) “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens”, suscitam nas crianças o desejo de aprender a ler. (2016, p. 66). Aquando a leitura de histórias as crianças têm oportunidade de as registarem e torna-se interessante observar as formas de registo das mesmas, como cada criança caracteriza cada personagem, quais as personagens que suscitaram mais interesse, cada uma tem o seu estilo, delicadeza e sensibilidade para dar visibilidade ao registo.

Nesta sequência (anexo 6 – planificação da atividade), procedeu-se à leitura do livro que saiu do interior da caixa, “Arco-Íris o mais belo peixe dos oceanos”, de Marcus Pfister, recorrendo à técnica da televisão (anexo 7- registo fotográfico da técnica da televisão). Salienta-se, ainda, que a literatura infantil permite que a criança contacte com um mundo mágico e imaginário, que lhe permite gradualmente compreender o mundo e a realidade, no qual a partir da convivência com o livro a criança vai-se apoderando da imagem e da palavra, contudo “quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido estão a aprender que podem criar elas próprias histórias” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 545). Deste modo, o educador vai permitindo o acesso das crianças a novos vocábulos que possibilitam à criança o alargamento do seu vocabulário

sendo crucial que o trabalho sobre a consciência fonológica seja “realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 8).

Após a leitura da história foi realizada a sua exploração através de um puzzle de imagens de animais do fundo do mar. Neste jogo a díade pediu para que o grupo se juntasse em pares e distribuiu por cada par peças de um puzzle, os pares tinham de descobrir que animal tinham nos seus puzzles bem como se pertenciam ou não à história.

A brincadeira é um ato essencial para a infância, é indispensável à saúde física, emocional e intelectual, pois possibilita que a criança desenvolva a linguagem, o pensamento, a iniciativa e a autoestima. Nos dias de hoje existe uma grande preocupação em se criar espaços benéficos ao desenvolvimento das crianças tentando protegê-las sempre dos riscos inerentes ao espaço. O educador ao assumir este papel de “superprotetor” poderá criar barreiras às novas abordagens que surjam das explorações espontâneas realizadas no exterior, daí que seja pertinente refletir sobre as mais-valias destas experiências de aprendizagem, dando relevo à voz das crianças sem as bloquear com tanto protecionismo.

Desta forma, a criança vai sendo preparada para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, que são cada vez maiores na sociedade de hoje (anexo 8-registo fotográfico brincadeiras espontâneas). Pode-se, assim, referir que como nos diz Portugal (2008, p. 51) “o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares”, sendo os puzzles ou outro tipo de jogos potenciadores de interações e enriquecimento das aprendizagens.

No final da construção dos puzzles o grupo verificou que ainda faltava encontrar o significado da imagem do peixe que saiu da caixa, uma vez que o grupo não conseguia identificar o significado, talvez fosse o peixe “Arco-Íris” que tivesse vindo passar uns dias à sala, disse desta forma a díade e procurou-o pela sala. Quando se encontrou o aquário trouxe-o para o centro do grupo e qual não foi o espanto e a felicidade que lhes transbordava quando viram o peixe real. Numa última fase estivemos a dialogar sobre os cuidados a ter com o peixe a sua alimentação e higiene. O contacto com seres vivos e a natureza propiciam momentos enriquecedores e estimulantes para as crianças. Como referem as OCEPE (Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016, p. 91) “conteúdos relativos à biologia ... e ainda à física e química... podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área”. Em forma de conclusão, da atividade acima referida, escolheu-se de um modo democrático o local onde se ia colocar o aquário. Após a exploração da história as crianças demonstraram vontade em reproduzir as personagens da história através do desenho. Esta é uma prática à qual as crianças recorrem frequentemente para expressar o que aprenderam com as histórias ou a parte da história que mais gostaram. As crianças, ao fazerem os seus registos relacionam o que já sabem com o que é novo, ou seja, dão sentido ao que aprenderam. De referir que os trabalhos concretizados pelas crianças eram expostos nas paredes da sala e como nos diz Malaguzzi “as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os professores criam” (2016, p. 69)

Observa-se que tanto os puzzles como a televisão utilizada na exploração da história e construída pela díade ficaram na sala como parte integrante das respetivas áreas de jogo. Contudo, a caixa mágica passou a ser um material de exploração e motivação ao longo do percurso pedagógico, ou seja, dado ao

entusiasmo e gosto que o grupo revelou pelo momento, a caixa mágica passou a ser utilizada para a motivação das restantes atividades realizadas pela díade/tríade.

Partindo do interesse, observado e refletido pela díade, que o grupo mostrou pelas histórias, principalmente por histórias de animais, bem como devido à constante abordagem do grupo sobre animais e cuidado que teve com o peixe da sala, resolveu-se explorar outra atividade, a história “Todos no Sofá” de Luísa Ducla-Soares através da sequência de imagens. É importante que o educador não se foque apenas na leitura do livro, mas que explore novas formas de contar histórias através da utilização do flanelógrafo (anexo 9- registo fotográfico da atividade “A menina que não gostava de fruta”), do teatro de fantoches, do teatro de sombras, de pequenos adereços relacionados com a história, poesia desenhadas (anexo 10 – registo fotográfico da atividade poesia desenhada), entre outros. Ao longo do percurso educativo supervisionado a díade teve oportunidade de desenvolver várias atividades recorrendo a estas técnicas, bem como recorrer ao agradável espaço exterior para o desenvolvimento de algumas atividades (anexo 11 – registo fotográfico de atividades no pequeno bosque). Assim como nos diz Bento (2013, *n/p*) “brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Também permite que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta”.

Contudo, durante a atividade “Todos no sofá”, foi explorado com o grupo a ordem sequencial das imagens /acontecimentos da história. Após a leitura pediu às crianças que contassem a história através das imagens. A leitura desta história permitiu que o grupo explorasse não só, as áreas do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social e área da expressão e comunicação, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como, também, o domínio

da matemática, uma vez que permitiu algumas contagens, nomeadamente, o número de animais que estavam inicialmente no sofá e depois dos acontecimentos quantos ficaram no sofá (anexo 12 – registo fotográfico da atividade “Todos no Sofá”). Como nos referem as OCEPE “no jardim-de-infância, a aprendizagem das crianças requer 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, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

No seguimento da exploração da história “Todos no sofá” e, tal como supracitado, partindo do cuidado e interesse que o grupo tinha sobre os animais, as crianças revelaram interesse em apresentar a história à sala dois do jardim-de-infância do centro de prática educativa e à sala da unidade de apoio à multideficiência do mesmo centro. Portanto, não devemos descurar o papel do educador na participação e promoção de parcerias significativas valorizando, assim, os intercâmbios com a comunidade educativa.

A partir da história a díade fez com o grupo uma chuva de ideias na qual registou os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos a adquirir sobre os animais, bem como sobre o que era necessário fazer para a apresentação às outras salas. As planificações das atividades do projeto foram elaboradas em colaboração com e pelo grupo. Os momentos de planificação devem proporcionar oportunidade de as crianças escutarem-se a si próprias e aos outros, ou seja, como nos diz Oliveira-Formosinho & Andrade “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar as escutas, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (2006, p. 77).

Por conseguinte, após as ideias apresentadas pelas crianças escolheu-se em grupo um título para o projeto “Os animais saltaram do livro”. Este foi um projeto desenvolvido que permitiu uma articulação de saberes. “Esta

articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10)

Após a contagem e distribuição, de uma forma democrática, das personagens da história a apresentar, as crianças verificaram que não existiam personagens para todos os elementos do grupo então, a díade começou a questionar sobre qual poderia ser o papel dos elementos que não tinham personagem e após anotar algumas ideias dadas pelas crianças chegámos a um consenso, as crianças que não faziam parte da representação iriam fazer parte de um grupo de dança e canto.

Então em parceria com o professor de música explorámos algumas músicas sobre os animais, no entanto a música escolhida pelo grupo para apresentar foi a música das notas musicais devido ao seu cariz mais melódico e por ser uma música mais mexida. A colaboração com o professor de música foi uma mais-valia e enriquecimento para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do projeto.

A música está presente na vida do ser humano desde a sua conceção no ventre materno, através das músicas que a mãe canta para o bebé, pequenos sons que vai escutando e, ainda no aconchego do ventre materno o feto vai demonstrando o seu agrado/desagrado perante o escutado. Desta forma, a música é uma atividade indissociável da educação pré-escolar, pretendendo-se através da expressão musical aproximar as crianças do conhecimento dos elementos da música (ritmo, melodia e dinâmica). A canção é uma forma musical que congrega a palavra e a música, e se expressa através da voz, no entanto cantar é uma forma de fazer música que permite expressar os nossos sentimentos, quando cantamos transmitimos várias emoções e sentimos a

canção de formas distintas. Sendo a música uma atividade importante no jardim-de-infância também a dança é um subdomínio fulcral nos contextos educativos uma vez que permite uma ligação com o teatro, a música e a educação física. Tal como nos dizem as OCEPE “através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 57).

Desta forma, após a eleição da música a apresentar foi criada pelas crianças uma coreografia. Para esta atividade convidamos a sala dois a participar na canção e na dança, por conseguinte, acorrendo aos interesses do grupo a díade falou com a educadora da sala dois e apresentou a proposta que as crianças tinham feito, a qual foi aceite com agrado. Ao longo da prática educativa supervisionada teve-se a oportunidade de desenvolver algumas atividades com a sala dois, sendo esta participação desenvolvida por meio de trabalho colaborativo.

Sendo este um projeto que visou uma articulação de saberes, foram desenvolvidas atividades do domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, que proporcionaram momentos de aprendizagem enriquecedores e lúdicos. Após uma reflexão sobre a dramatização da história foi elaborado pela díade, com o grupo, uma nova teia de ideias que incidiu sobre os elementos que seriam necessários para a apresentação do teatro. As crianças começaram a sugerir que era necessário um palco, elementos para preencher o palco, um sofá para os animais, roupas de animais, para o narrador e roupas para o grupo da dança.

Neste seguimento, mais uma vez, a caixa mágica voltou à sala e no seu interior trazia plástico de bolhas, balões, tinta azul e castanha para pintar o grande sofá azul. Nesta atividade as crianças exploraram duas novas formas de pintar, com as quais nunca tinham tido contacto. Numa primeira fase a cobriram-se os pés das crianças com o plástico de bolhas e foi-lhes pedido que pusessem os pés numa bacia com tinta azul e que caminhassem no papel de cenário, por cima do sofá, livremente (anexo 13 – registo fotográfico da atividade pintura com plástico de bolhas). Numa segunda fase pediu que mergulhassem um balão cheio numa bacia com tinta castanha e pintassem o espaço que circundava o sofá (anexo 14 – registo fotográfico da atividade pintura com balões).

As crianças necessitam de desafios, as crianças necessitam de vivências, as crianças precisam de tocar, mexer, sentir, explorar para serem mais felizes, mais conhecedoras, para que as aprendizagens tenham mais significado. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 47):

(...) na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (...).

Após a construção do sofá, com o grupo, as crianças tiveram oportunidade de irem ao computador da sala pesquisar características dos animais e para os figurinos. Assim, a díade recorreu a roupas recicladas de outras práticas anteriores, pedindo que as crianças pintassem livremente com lápis de cera o tecido das roupas, construindo, também, os adereços pertencentes a cada animal como, por exemplo, as orelhas, tendo sempre em conta as pesquisas

elaboradas no computador (anexo 15 – registo fotográfico da construção de figurinos).

O mundo tecnológico, nos dias de hoje, tem um grande impacto na sociedade devido à sua constante evolução. O educador não deverá criar resiliência quanto ao contacto e desenvolvimento de atividades nas quais tem de recorrer a este mecanismo, mas sim transformar as tecnologias como recurso para desenvolvimento das suas atividades. As tecnologias desempenham um papel importante na vida diária das crianças daí que seja necessário que, desde cedo, estas consigam compreender as potencialidades e perigos dos meios tecnológicos. Como referenciam as OCEPE “o acesso ao computador no jardim-de-infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97). Desta forma, o educador deverá dialogar com as crianças sobre os cuidados a ter na utilização das tecnologias e, posteriormente, apoiar a utilização do computador e explorar as suas potencialidades.

Numa penúltima fase do desenvolvimento do projeto, em conjunto com o grupo, construiu-se o convite a ser entregue na sala dois e o cartaz de divulgação da apresentação. Para a construção do convite as crianças iam dando ideias, debatíamos em conjunto e depois anotávamos as ideias recorrendo a pictogramas. O educador da sala deve promover sempre uma prática educativa, consciente da individualidade de cada criança, respeitando sempre o seu tempo e espaço, preparando-as para a vida futura em sociedade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar constituem uma referência para todos os educadores, por forma a organizar a componente letiva da educação pré-escolar. Assim, tendo por base o processo da metodologia da investigação-ação, referida no segundo capítulo, socorrendo-

se das OCEPE e promovendo um trabalho colaborativo propiciador de aprendizagens significativas, teve-se a oportunidade de desenvolver este pequeno trabalho de projeto que visou a exploração de assuntos relacionados com os animais, uma vez que a partir da observação direta e participante, tal como referido inicialmente, a díade verificou que os “animais” suscitavam um grande interesse por parte de todos os elementos do grupo. Este indicador permitiu desenvolver as atividades acima analisadas, visando uma articulação de saberes fomentando as áreas da formação pessoal e social, expressão e comunicação; os seus domínios e subdomínios; bem como fomentar a área do conhecimento do mundo. Permitiu, no entanto, que o grupo a “brincar”, ou seja, de uma forma lúdica, tivesse acesso a aprendizagens ricas que foram de encontro aos seus interesses, explorando várias formas de chegar ao conhecimento sem ser por meio de transmissão, mas onde as crianças foram os principais atores que (co)construíram o conhecimento participando nos processos de aprendizagem. A sua participação cruzou olhares com diferentes formas do saber-ser, do saber-estar e do saber-ouvir. A peça de teatro com uma mensagem explícita proporcionou momentos de partilha, de saber olhar o outro, recheada de afetos e de emoções, mas, também, de muitas gargalhadas (anexo 16- registo fotográfico do teatro “Os animais saltaram do livro”).

A educação artística é um dos meios promotores do desenvolvimento de uma autoimagem positiva das crianças, encorajando a sua confiança nos próprios meios de expressão. Através das artes, por meios de traços, garatujas, gestos, danças, músicas, o ser humano consegue transmitir tudo aquilo que de outra forma não se consegue transmitir como, por exemplo, emoções e sentimentos. Tal como nos diz Barbosa (n/d, p. 2) “(...) a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento (...)”.

As artes visuais são um subdomínio que possibilitaram às crianças uma construção, transformação e representação de elementos. Promoveram no grupo uma experiência riquíssima de socialização, partilha de ideias e significados, aprendendo a viver em colaboração. Vivemos num mundo em que muitas vezes os profissionais de educação tentam proteger as crianças de todos os perigos, mas o que se esquecem é que, “as crianças não vivem numa redoma, os riscos e perigos existem onde menos se espera” (Vale, 2013, p. 12), há uma grande tendência de afastar as crianças de tudo o que sejam materiais menos estandardizados, gerando cada vez mais atividades artísticas estereotipadas, imitações, ao invés de serem aproveitadas as capacidades artísticas das crianças e inovar. Muitas vezes as técnicas utilizadas são sempre as mesmas, pinturas com pincel, lápis de cor, marcadores, mas nem tudo se restringe às mesmas técnicas. Podemos fazer pintura com papel de seda ou celofane; pintura com penas (anexo 17 – registo fotográfico técnica de pintura com penas); trabalhos de digitinta; modelagem com massa de farinha ou massa de modelar (anexo 18 – registo fotográfico da construção do monstro das cores); pintura com balões; aproveitamento de lápis de cera para fazer pintura derretida; pintura com folhas das árvores; técnica do guardanapo; *stencils*; pinturas com as mãos (anexo 19 – registo fotográfico da técnica de pintura com as mãos) entre outras. Com pouco, por vezes muito pouco, podemos fazer muito.

No que concerne ao domínio da educação física a díade concretizou, com auxílio da caixa mágica uma atividade que pretendeu principalmente proporcionar a interação entre pares, contribuir para a construção do conhecimento acerca dos diferentes animais e as suas formas de locomoção. Deste modo, a díade iniciou a atividade, tal como já referido, com a utilização da caixa mágica, após deitar os pós de *perlimpimpim* e de se proferir as palavras

mágicas, qual não foi o espanto do grupo que viu aparecer na caixa desta vez uma bola.

Quando as crianças viram a bola a sair da caixa começaram a imaginar o que será que quereria dizer, “Pode ser um jogo”; “Pode ser uma peça do jogo que temos aqui na sala”; “Pode ser futebol”; até que o D disse que deveria ser um jogo de ginástica. Então o grupo começou a questionar-se sobre o local em que se poderia realizar o jogo e uma outra criança, disse que poderia ser no espaço exterior, então a díade pediu que ele fosse espreitar para ver se estaria lá alguma coisa, quando chegou à sala disse que não podia ser lá porque “está molhado e tem as árvores”. Entretanto o grupo disse que poderia ser na sala dois do jardim-de-infância e a díade pediu à L. que fosse espreitar e ela disse que não podia ser lá porque os meninos estavam a fazer atividades. Entretanto uma das crianças referiu que podia ser no polivalente uma vez que é nesse espaço que todas as semanas fazem educação física. Então a díade juntou o grupo e foram até ao polivalente. O grupo ficou fascinado porque tinha à sua espera um circuito dos animais. Este jogo contou com vários desafios como rastejar; saltar; andar em quatro apoios; passar por cima/baixo, entre outros. As atividades físicas devem proporcionar momentos que estimulem nas crianças o desenvolvimento da sua coordenação e destreza geral, ou seja, mobilizar o seu corpo com precisão e coordenação. Desta forma, é importante que o educador construa situações lúdicas, em que os exercícios sejam adaptados às diversas faixas etárias.

Estes momentos possibilitaram “aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo e tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44). Importa salientar que os

materiais utilizados foram escolhidos a pensar nas crianças, ou seja, foram materiais atrativos, de textura macia e estimulantes.

As artes, como a música, a pintura, a dança, os jogos, a educação física e o teatro são fulcrais no jardim-de-infância para desenvolvimento das crianças. Estas atuam ao nível das habilidades motoras finas e grossas, a partir das quais a criança aos poucos vai tomando consciência e controlo sobre o seu corpo. As atividades analisadas, também promoveram o desenvolvimento emocional das crianças por forma a fortalecer a aceitação de si, com as suas capacidades e limites, aceitação esta que está inteiramente conectada ao conceito que a criança tem de si mesmo, o que irá determinar o seu presente e futuro comportamento.

Conseguiu-se, assim, responder aos interesses do grupo indo ao encontro das suas motivações e, ao mesmo tempo, conquistar autonomia, confiança e segurança profissional na educação de infância. Nestas conquistas a supervisora institucional teve um papel importante pelos *feedbacks* nas planificações, nas narrativas, nas orientações e nas reflexões conjunta com a orientadora cooperante após ação. Foi com esta abertura e bem-estar que desempenhou o seu papel de docente-estagiária no 1º CEB.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1º CICLO ENSINO BÁSICO

O currículo é um percurso de conteúdos que se esperam desenvolver ao longo do ano letivo, é da responsabilidade do professor proporcionar momentos em que se desenvolvam esses conteúdos, de uma forma,

principalmente do 1º ano do 1º CEB, que não faça com que os alunos comecem a pensar que a escola é uma “coisa aborrecida”. Vivemos numa era de transformação e de inovação, em que as crianças necessitam muito mais do que um ensino tradicional e transmissivo. Tendo em conta este ponto de vista, a atividade educativa desenvolvida em contexto 1º CEB debruçou-se nas oportunidades de participação e envolvimento das crianças para chegarem até ao conhecimento, sem que fosse a díade a “debitar” a informação.

Leite (2003, p. 164) diz-nos que por parte de alguns docentes “há o cuidado de conceber e desenvolver práticas curriculares que partem das situações próximas e familiares aos alunos para depois, a partir delas, enfrentarem novas situações, isto é, casos de integração das experiências dos alunos”, sendo isto uma das essências de boas práticas profissionais em contexto. Se observarmos atentamente o nosso grupo e cada criança por si só, estas revelam-nos aquilo que necessitam, isto é, foi constatado, através das observações feitas, a necessidade que o grupo tinha de atividades de aprendizagem significativas, atividades de cariz lúdico, atividades que envolvessem a fantasia e a surpresa, nunca descorando o objetivo da aprendizagem. As crianças só poderão conhecer, reinventar e avaliar se puderem observar, dialogar, modificar, transformar com a sua ação e viajando no mundo da fantasia.

As crianças aprendem e compreendem o que as rodeia através da ludicidade, do brincar, podemos dizer que o brincar desempenha um papel importante no 1º CEB, tal como na educação Pré-Escolar. Muitas vezes quando falamos no lúdico no 1º CEB a sociedade, ainda nos dias de hoje, atribuí-lhe uma conotação negativa. Mas as nossas crianças precisam de aprender brincando, não se aprende apenas transmitindo, mas sim transformando.

Através da observação denotou-se que a turma, na qual se realizou a sua PES, para além de ter recebido alunos ao longo do ano letivo, último dos quais

em fevereiro, terá sofrido uma mudança muito brusca entre a EPE e o 1º CEB, o que não deveria acontecer. Booker (citado por Oliveira-Formosinho, Passo & Machado, 2016, p. 37) demonstra-nos que uma vez que as transições passaram a fazer parte do quotidiano da sociedade, “apoiar desde cedo, a criança nas transições é importante”, o mesmo autor defende que só assim as crianças conseguem ser apoiadas para superarem as suas dificuldades, tal como já foi explorado no primeiro capítulo.

Cadima diz-nos que “para que possa ser uma realidade a escola para todos, torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais” (Cadima, 1997, p. 13).

Desta forma, é importante salientar que a turma integra uma criança J, que dadas as dificuldades e atrasos ao nível da linguagem oral, escrita e matemática, necessitou de uma diferenciação pedagógica. Existiu sempre o cuidado de fazer uma diferenciação pedagógica na qual se adequou as atividades desenvolvidas ao seu índice de aprendizagem através de exercícios de acordo com os seus conhecimentos, fichas de trabalho adequadas ao seu nível, mas integrando sempre a criança nas práticas, com o intuito de promover sempre o bem-estar da criança, a socialização com os colegas de turma, promover a autonomia para chegar ao conhecimento e a sua envolvência nos momentos de aprendizagem, tal como foi explanado no primeiro capítulo.

Deste modo, uma das primeiras intervenções, que foi observada pela supervisora institucional, foi planeada entre a díade e realizada por meio de trabalho colaborativo. Por conseguinte, os momentos de atividade foram pensados de forma articulada com o intuito de não criar quebras ou distanciamentos entre as mesmas, permitindo alcançar um melhor

enriquecimento, tanto das aprendizagens do grupo, assim como melhorar a aprendizagem da díade. Posto isto, as atividades seguidamente descritas foram planeadas tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Para as suas intervenções houve sempre o cuidado de preparar previamente todos os materiais e de organizar os espaços para o desenvolvimento da atividade, para que não existissem compassos de espera.

Num primeiro momento, realizou-se com o grupo a rotina habitual de sala, correção dos trabalhos de casa e escrita da data no caderno diário. A prática da rotina diária passava, tal como acima descrito, pela escrita da data como meio de exploração diária dos dias do mês e do nome do mês, bem como o ano civil e a localidade da escola. Em meados de março, aquando a exploração dos dias da semana na unidade curricular de estudo do meio, este passou a fazer parte também da escrita da data (ex. Pícuia, segunda-feira, 13 de março de 2017). A rotina era importante na medida em que servia para que o grupo treinasse a leitura, escrita ou cálculo e números, mas também era uma forma de aguardar pelas crianças que chegavam mais atrasadas para se iniciar.

Seguidamente, a díade explicou ao grupo que tinha estado lá na escola uma pessoa muito importante que as tinha ajudado a preparar uns materiais para o grupo. No entanto, a pessoa não se encontrava lá porque estava atrasada para dar as aulas na sua escola, deixando para o grupo uma mensagem de vídeo.

As TIC, nos dias que correm têm tido um grande impacto no mundo, são uma estratégia útil que conjuga vários recursos propiciadores de momentos riquíssimos de aprendizagem. No entanto, ao longo da PES, o recurso a este meio não foi possível de se observar. Apesar de o espaço de abertura ao mesmo ser pouco, a díade conseguiu proporcionar alguns momentos de atividade com recurso às TIC, como na atividade descrita abaixo. Com o uso da aplicação avatar como estratégia de motivação, recurso a aplicações para treino de

grafismos (anexo 20- registo fotográfico do grafismo da letra “X”), recurso à estratégia de seleção para jogo da aplicação *Classtools* (roleta), criação de mapas mentais ou teias de ideias (anexo 21 – registo fotográfico da teia de ideias no quadro interativo) como estratégia de consolidação ou aprendizagem de novos vocábulos, bem como recurso ao jogo interativo “Plim!” como estratégia de aprendizagem lúdico e interativa. As TIC desenvolvem um papel importante no desenvolvimento da criança, desenvolvendo o pensamento matemático, o conhecimento do mundo, permitem uma educação para a diversidade, bem como favorecem o desenvolvimento de competências sociais “não tomam, pois, o lugar da interação humana, nem a substituem, podendo, antes, contribuir para a estimular” (Amante, 2007, p. 105).

Desta forma, com recurso a um avatar de nome “Margarida”, demos continuidade à atividade supracitada. A utilização deste recurso ajudou a esclarecer o que se ia passar naquela atividade. Numa primeira fase a personagem interagiu com o grupo que foi questionado sobre o que era preciso para se ir ao teatro, surgindo respostas como: “cadeiras”; “palco”; “fantoques”; “bilhetes”; entre outros. Seguidamente a mesma explicou que cada criança iria ter um crachá que seria o seu bilhete de entrada para o teatro. Após a distribuição dos crachás a diáde pediu que o grupo de forma ordeira, porque já tinham começado as aulas, fossem até à sala dos professores. Foi muito bom ver a reação e o apreço do grupo à atividade, uma vez que não estavam nada à espera do que encontraram preparado.

Sendo Expressão e Educação Dramática um domínio que permite que as crianças desenvolvam “ações ligadas a uma história ou a uma personagem colocando-as perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção”

(Departamento da Educação Básica, 2004, p.77). É crucial que o professor proporcione momentos diversificados que possibilitem às crianças ambientes de exploração e representação. Como corrobora Aguilar (2001, p.21) “não é para se divertir que a criança se entrega à atividade lúdica, é para compreender o que a rodeia, para experimentar a vida, para ser”. Desta forma, através do recurso à técnica de dramatização por sombras chinesas explorou-se o texto “Batatas assadas” da autora Margarida Fonseca. Durante a dramatização o grupo esteve bastante atento e mostrou-se interessado na história que apesar de ser curta, com ajuda do ambiente já criado pela díade, proporcionou um momento lúdico de aprendizagem.

No final da dramatização colocou-se algumas questões sobre o texto, tendo feito uma pequena dramatização entre si para que as crianças percebessem qual era o objetivo daquele texto, ou seja, exploração dos plurais das palavras.

Após este momento o grupo regressou à sala e esteve muito atento à apresentação feita pela díade sobre o conteúdo gramatical a trabalhar e tendo tido oportunidade de participar de forma ativa.

A díade utilizou o crachá não só como acima descrito, mas como estratégia de motivação e direcionamento da atenção do grupo para o momento final da sequência didática da atividade. Num último momento a díade pediu que o grupo retirasse uma pequena folha que tinham sobre os seus crachás, e qual não foi o espanto do grupo quando viu as imagens escondidas, começaram a mostrar aos amigos e facilmente perceberam que alguns tinham imagens semelhantes e que formavam um par, por exemplo, águia – águias. Posteriormente, a díade pediu que se juntassem com os seus pares e distribuiu por cada par um cartão em forma de hexágono onde o par teria de desenhar a imagem que faltava, escrever a palavra que faltava e uma frase utilizando as palavras no singular e plural.

O grupo, ao longo da prática, revelou interesse pela área curricular de português, talvez por ser tudo novo, por estarem a aprender a ler e a escrever as primeiras palavras. Constantemente, as crianças demonstravam o seu entusiasmo pelas novas aprendizagens, “Já sabemos muitas letras” (C); “Já conseguimos fazer frases, veja, veja” (M). Esta atividade gramatical despertou o desejo de quererem saber mais. Tal como corrobora Viegas (2013, p.449)

O ensino da gramática pode dar origem a uma aprendizagem fascinante, se desenvolvermos atividades que possam funcionar como bons desafios para os alunos, explorando o paralelo entre cumprimento das regras de um jogo e regras da gramática, procurando partir de questões pertinentes sobre a língua que impliquem os alunos em atividades de descoberta guiada, no modo oral e no modo escrito.

Foi muito interessante poder observar o espírito de entreajuda que havia entre os pares, inicialmente a díade pensou, pela ausência deste tipo de atividades, que poderiam surgir alguns conflitos, mas o resultado foi o oposto. É de relevar a organização que estabeleciam entre o par, principalmente no trio, em que uma das crianças tinha bastantes dificuldades e o trio organizou de forma a que um elemento escrevesse a frase, outro escrevesse a palavra e essa criança com dificuldades fazia o desenho.

Por fim, os pares foram até ao centro da sala e estiveram a apresentar as suas palavras, frases e imagem. É de salientar que neste momento cada grupo organizou-se mutuamente para a apresentação do seu desafio, por exemplo um elemento lia uma frase, outro lia uma segunda frase construída e em conjunto diziam as palavras no singular e plural.

Uma das estratégias riquíssimas e que não foi possível de se observar, a ser realizada por parte da professora cooperante, mas, que a díade focalizou é o desenvolvimento de tarefas em pares e pequenos grupos (anexo 22 – registo fotográfico de trabalhos em pares e pequenos grupos). Como nos diz Cândido (2001, p. 17) “oportunidades para os alunos falarem nas aulas faz com que eles

sejam capazes de conectar sua linguagem, seu conhecimento e suas experiências pessoais com a linguagem da classe e da área do conhecimento que se está trabalhando.” Permitindo, como defende a mesma autora, aos alunos refletir sobre os conceitos a ser trabalhados e alargar o vocabulário.

Na reflexão pós ação individual e em díade desta atividade, verificou-se a necessidade que o grupo revelava de atividades que envolvessem experiências (atividades de aprendizagem significativas), como nos diz Freinet (n/d) “o mundo progride na medida em que se melhoram as técnicas de aprendizagem” (citado por Freinet , 1983, p. 128).

Desta forma, uma outra estratégia que se mostrou relevante desenvolver foi a confeção de bolachinhas com o intuito de explorar o grafismo da letra “x” (anexo 23 – registo fotográfico da atividade “As bolachinhas do Xavier”). Estas bolachinhas foram confeccionadas tendo em conta o referencial “Educação Alimentar em Meio Escolar” que norteia a promoção da saúde saudável no ensino do 1º CEB. Deste modo, estas bolachinhas, contribuindo para a diminuição do consumo de produtos com elevadas taxas de açúcar, foram confeccionadas apenas com uma pitada deste ingrediente. Tal como nos diz a autora do referencial supracitado “(...) as escolas, enquanto espaços educativos e promotores de saúde, devem criar cenários valorizadores de uma alimentação saudável, não só através dos conteúdos curriculares mas também através da oferta alimentar em meio escolar” (Baptista, 2006, p. 9).

Nas diversas abordagens foi-se proporcionando momentos de aprendizagem colaborativa, seja em par ou em pequenos grupos, promovendo uma aprendizagem progressiva, respeitando sempre o ritmo de cada criança.

Sendo o professor um elemento fundamental no processo educativo, tal como explanado no primeiro capítulo, é fulcral que este proporcione um ambiente propício à aprendizagem da Matemática. Desta forma, ensinar

Matemática requer dos docentes uma capacidade criativa e de adequação das atividades, tendo em conta os conhecimentos prévios da criança, desenvolvendo a aprendizagem concisa desta área curricular (Serrazina, 2007).

De acordo com, Damião, *et al.* (2013) “o gosto pela matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos (...) constitui um propósito que pode e deve ser levado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas.” (p. 2). Deste modo, na área da matemática proporcionou-se um momento de dinâmica em par no qual as crianças tiveram a oportunidade de explorar a estratégia de subtração aprendida através do recurso a um material tipo esponja chamado de “esparguete de piscina” (anexo 24 – registo fotográfico estratégia para a subtração). Isto é, após serem levantas questões matemáticas com o intuito de direcionar as crianças para o cálculo da diferença, subtração, sendo necessário decompor o subtrativo em dezenas e unidades foi pedido que cada criança retirasse de um saco um pedaço desse material e com o colega do lado subtraísse o número mais baixo do número mais alto. É crucial que o professor prime pelo recurso a estratégias variadas e propicie contacto com materiais diversificados. A díade sempre teve esse cuidado, já que era um elemento pouco ou nada evidenciado.

Há duas estratégias importantes de salientar, ainda na área da matemática, sendo a primeira quando trabalhamos a decomposição de números em que cada par de crianças tinha de ir à mesa do professor e com umas canas de pesca improvisadas, com um íman nas pontas, pescar de dentro do aquário um peixe que tinha um número para que o par fizesse a decomposição (anexo 25 – registo fotográfico decomposição de números). No final, juntamos todos os números decompostos e exploramos a decomposição de 79 a 90. Numa segunda estratégia recorreu-se a molas de plástico com animais colados, do fundo do mar, e ao abrir a mola as crianças encontravam uma adição ou

subtração. No final desta última atividade, cada par foi ao quadro branco apresentar o seu cálculo e a estratégia utilizada (anexo 26 – registo fotográfico exploração de cálculos).

É fundamental privilegiar a escola como meio de aprendizagem e exercício da cidadania que se “constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade” (DGE, 2013, p.1). Deste modo, ao longo do percurso pedagógico feito no 1º CEB uma grande parte das atividades fizeram parte do projeto de intervenção, “Uma viagem ao Reino dos Animais”, que a díade desenvolveu com o grupo, a fim de sensibilizar para o cuidado a ter com os animais. Focalizando-se, assim, na educação ambiental, na qual se “pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica” (DGE, 2013, p.4).

Sendo um tema atual e presente no quotidiano das crianças este projeto surgiu a partir do gosto que as crianças demonstraram pela audição de histórias sobre os animais, livros trazidos de casa, conversas informais que foram surgindo em contexto de sala de aula e até mesmo no espaço exterior. O professor deve ser um bom ouvinte, não só em contextos formais, mas também em contextos informais. Articulado, este gosto e necessidade demonstrado pelo grupo com a unidade curricular de estudo do meio foi desenvolvido o projeto acima mencionado. Desta forma, para fomentar ainda mais o objetivo principal do projeto a díade levou para a sala a “Huga”, uma tartaruga que surgiu através das estratégias da “caixa mágica” e por um texto criado pela díade que emergiu da necessidade de explorar os sons da letra “x” na área curricular de português (anexo 27 – registo fotográfico “Huga”- A tartaruga).

À semelhança de outras atividades, este momento de aprendizagem esteve envolto de uma circunstância entusiasmante de fantasia e conhecimento. Uma das atividades, também envolta de 'magia', a salientar, foi a intervenção "Cirandando com o Z e o D", a qual para além de promover o conhecimento musical e o conhecimento dos instrumentos, permitiu que através da música adaptada pela díade se explorassem palavras com as letras "z" e "d" (anexo 28 – registo fotográfico "Cirandando com o Z e o D"). "Há que atender à singularidade musical de cada criança, dando-lhe oportunidade de desenvolver, à sua maneira, as propostas e projetos próprios e do professor" (Departamento da Educação Básica, 2004, p.68) Por conseguinte, a expressão musical harmoniza um desenvolvimento de inúmeras aptidões da vida interior envolvendo as principais faculdades humanas como a sensibilidade, o amor, a inteligência, a imaginação. A música é fundamental para o desenvolvimento sócio afetivo das crianças. Ao acrescentarmos palavras com a letra "d", à letra da música, além de o restante grupo fazer uma revisão da letra permitiu que a criança J participasse ativamente e de forma entusiasmada naquele momento de grupo.

A ciência é uma área muito importante com vista a dar respostas às curiosidades dos alunos e deverá estar presente, desde muito cedo, na vida das nossas crianças, por um lado conhecidas como a área do Conhecimento do Mundo na EPE e por outro como a área do Estudo do Meio no 1º CEB. A organização da área do Estudo do Meio, no 1º CEB. Não se encontra por domínios, como já referido no primeiro capítulo, mas por blocos. Desta forma, no âmbito do bloco 3- "À descoberta do ambiente natural" recorreu-se à chegada da tartaruga para, por via de um diálogo, construir-se com o grupo um cartaz sobre o cuidado a ter com os animais.

Este projeto dos animais teve como objetivos: reconhecer a importância dos animais; explorar sons, habitats e características de alguns animais; observar os comportamentos da tartaruga; explorar cuidados de higiene e alimentação dos animais; sensibilizar para a responsabilidade de animais a nosso cargo; Assim, como definir a distribuição de tarefas (limpeza da tartarugueira e alimentação da tartaruga). Um dos objetivos do projeto inicialmente, incidia na visita a um jardim zoológico do concelho. Uma vez que não era possível a visita por falta de meios as turmas do 1º ano foram desafiadas a participar numa ação de recolha de bens alimentícios para animais, que foram entregues a uma associação de recolha e adoção de animais no concelho do qual faz parte a escola.

Deste projeto fez parte a segunda atividade observada. Numa segunda atividade observada, focalizou-se primordialmente os interesses e necessidades do grupo. Para que se alcançasse um melhor enriquecimento das aprendizagens a semana de atividade foi planificada através de uma articulação da planificação da semana de atividade anterior, por forma a não criar quebras nem distanciamentos entre as aprendizagens.

Num primeiro momento realizou-se a rotina habitual de sala, bem como pediu-se que o grupo transcrevesse do quadro branco um cálculo de adição e um cálculo de subtração para o caderno e os resolvessem por meio das estratégias aprendidas. Colocou-se no quadro uma adição extra para que a criança J conseguisse resolver, integrando-a na aprendizagem. Quando todo o grupo terminou a resolução foi pedido a dois elementos que viessem resolver um dos cálculos e que o J viesse também resolver a sua conta ao quadro valorizando a sua participação. Após a correção no quadro individualmente, passou-se por todos os lugares para verificar se as estratégias estavam bem resolvidas. Assim que se chegou à última criança ouviu-se um barulho novo na

sala, barulho esse que estava previamente preparado para o momento. Estabeleceu-se um diálogo com a turma e com o par pedagógico para tentar perceber que som era aquele, mas ninguém sabia. Como o som ‘parecia de magia’ algumas crianças disseram logo que deveria vir da caixa mágica que estava em cima do móvel de materiais. Retirou-se a caixa e colocou-se na mesa do professor, na frente da sala, para que todos pudessem ver o que se estava a passar. O entusiasmo era tanto que as crianças nem conseguiam estar sentadas, o que é normal e expectável neste tipo de atividades tão empolgantes. Quando as crianças se mantêm pávidas e serenas é porque aquele momento já não as motiva, ou já não estão predispostas para este tipo de atividades o que é grave quando o mesmo ocorre num 1º ano.

Uma vez que a caixa já tinha aparecido em outras atividades desenvolvidas pela díade o grupo já sabia que para conseguirem descobrir o que estava dentro da caixa era necessário: uma das crianças deitar os pés mágicos, fechar os olhos e dizer com toda a força as palavras mágicas enquanto a ‘magia’ acontecia. Como no dia uma das crianças fazia anos, foi pedido a essa mesma criança que viesse colocar os pés mágicos na caixa e com toda a força o grupo dissesse as palavras mágicas, mas como havia alguns curiosos com os olhos abertos foi repetido o momento das palavras mágicas porque o grupo já sabia que a magia não acontecia se alguém estivesse de olhos abertos, podendo comprometer todo aquele momento envolto de fantasia.

A ‘magia’ acontece na sala do 1º C quando o grupo vê que saiu da caixa um enorme plástico dobrado e umas folhas com uma espécie de jogo de tabuleiro (anexo 29- “Animalástica”). Pediu-se então que o seu par pedagógico lhe desse uma ajuda a abrir o tapete de jogo, que era enorme. O grupo ficou tão feliz que até se ouviu alguém bater palmas e quando o grupo foi questionado sobre onde poderiam realizar aquele jogo uma das crianças estava tão ansiosa com o jogo

que até respondeu que poderíamos jogar “no pavilhão” (K) quando o que queria dizer era polivalente. Foi ainda criado com o grupo um pequeno diálogo sobre o que era preciso para jogar o jogo e uma das crianças respondeu “o dado” (M) então fez-se de conta que se tinha uma solução para os elementos que faltavam e não tinham saído da caixa.

Tal como está descrito na planificação que segue em anexo (anexo 29.1 – planificação da atividade), após o surgimento dos materiais foi pedido ao grupo que, ordeiramente e por filas de mesas, fizesse uma fila para irmos até ao polivalente, reforçando a ideia de que não poderiam fazer barulho para não perturbar as atividades letivas das outras salas.

Quando chegamos ao polivalente primeiramente foram explicadas ao grupo as regras do jogo. A turma organizou-se em cinco grupos em que cada grupo teria de escolher um porta-voz para estar no tapete, bem como cada equipa teria um chapéu (copo) na cabeça que identificaria a sua equipa. Seguidamente, explorou-se com o grupo os significados dos símbolos que tinha no tapete, isto é, no tapete cada casa tinha uma atividade: se calhassem na casa com o símbolo de “+” teriam de resolver uma adição, que tiravam de um envelope, através da estratégia do algoritmo da adição; se acertassem na casa “-” teriam de resolver uma subtração através da decomposição do subtrativo; se ficassem sobre a casa com as máscaras tinham de imitar um animal que lhes saísse numa carta tirada do envelope destinado à imitação dos animais; por fim, caso coincidisse numa casa que tivesse a palavra ‘desafio’ tinham de medir o comprimento do animal que tinha num cartão retirado do envelope correspondente. Cada equipa tinha uma mesa à sua disposição, onde estavam dois lápis e um pequeno bloco para o registo de cálculos a efetuar.

Esta atividade pretendeu (co)relacionar a expressão e educação físico-motora com a área curricular de matemática. Tendo como principal objetivo,

através de um jogo de tapete recordar e rever conceitos matemáticos, tais como: a decomposição de números, estratégia da adição e da subtração. Esta planificação da atividade evidenciou um cariz lúdico, criando uma experiência que possibilitou às crianças a exploração e “descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se). Neste entendimento, reconhecem-se na atividade lúdica das crianças determinadas formas típicas da infância” (Departamento da Educação Básica, 2004, p.36).

Ao longo do jogo cada elemento da equipa ia lançando o dado para que todos tivessem oportunidade de o fazer (anexo 29.2 – registo fotográfico do lançamento do dado). O elemento que se encontrava em cima do tapete teria de avançar tantas casas quanto os pontos apresentados no dado (anexo 29.3 - registo fotográfico do desenvolvimento do jogo).

Quando se iniciou o jogo todo o grupo estava em silêncio e atento às atividades dos grupos, no entanto, uma vez que também se tratava de uma atividade mais lúdica alguns elementos do grupo começaram a dispersar, então a certa altura do jogo direcionou-se os grupos para que sempre que houvesse um cálculo todos resolvessem, para ver se o grupo acertava ou não o cálculo. Esta mudança foi importante não só porque se verificou que o grupo redirecionou novamente a atenção para o jogo, mas porque a certa altura saiu uma adição para um grupo resolver e quando se pediu que os grupos confirmassem se o resultado estava certo, um dos grupos, como não registou corretamente o cálculo, disse que não estava bem. Conclui-se que foi bom até para perceber que futuramente poderão ser realizadas atividades de cálculo, mas em vez de escrever o cálculo seja no caderno ou no quadro para copiarem, o docente pode optar por ditar o cálculo obrigando a que o grupo esteja atento à atividade.

Por fim, um dos grupos pensava que ia ganhar porque só lhe faltava duas casas para o final, mas saiu-lhes seis pontos no dado, ou seja, tiveram de avançar até ao final e recuar. O jogo terminou quando o grupo seguinte obteve os pontos necessários para terminar na casa da ‘chegada’. Os grupos ficaram ainda mais motivados quando souberam que na sala, à sua espera, tinham uns tabuleiros iguais aos que jogaram para decorarem ao seu gosto e levarem para casa e jogar com os familiares e amigos (anexo 29.4- registo fotográfico da construção do tabuleiro de jogo).

Esta atividade permitiu que o grupo consolidasse as aprendizagens feitas até ao momento, de forma lúdica, prazerosa e estimulante, demonstrando bastante interesse, o grupo percebeu o jogo assim como, as crianças realizaram as tarefas consoante as indicações. E, tal como foi possível, refletir no final a única coisa que esteve menos bem foi que os elementos que estavam no tapete tinham um chapéu grande que lhes atrapalhou um pouco o jogo.

Alarcão & Canha (2013) consideram a supervisão “um processo de acompanhamento de uma atividade de ou das pessoas que a realizam no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa” (p.19). Deste modo, as reuniões de supervisão permitiram, não só, uma partilha de comentários construtivos sobre as aprendizagens desenvolvidas, como também permitiam que se refletisse sobre a ação e como melhorá-la.

Tal como foi refletido na reunião pós ação, da atividade acima referida, a reflexão na ação foi muito importante e evidenciada na mudança que houve no jogo, não fosse a reflexão na ação um processo de pensar no que se está a fazer enquanto se está a fazer, daí que, na perspetiva da mestrandia, ao fazer essa mudança o grupo demonstrou ainda mais apreço pela atividade que estava a ser desenvolvida. Shön (citado por Dorigon & Romanowski, 2008, pp.14-15)

demonstra-nos que podemos reagir às situações de duas formas distintas: “refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação”.

O projeto de intervenção, da qual fez parte a atividade descrita, culminou com a apresentação da história “O Cuquedo” de Clara Cunha às restantes turmas do 1º ano do 1º CEB. Para esta dramatização a contou-se com a colaboração dos pais para uma pequena ajuda no vestuário das personagens, ou mais precisamente, foi enviada para casa uma circular a pedir que no dia da peça as crianças trouxessem uma roupa de determinada cor. A parceria da escola com a família contribui para o desenvolvimento do processo educativo, seja por um pedido de um adereço, seja para trocar informações.

Segundo Aguilar (2001, p.24) “no jogo dramático a criança envolve-se totalmente, e empresta o seu corpo e a sua voz às personagens, deslocando-as de um espaço real para um espaço simbólico”. Desta forma para a peça as crianças organizaram-se em grupos de quatro a seis elementos (manadas) que tinham um adereço característico da personagem que estavam a representar. Foram também realizadas pinturas faciais simbólicas às crianças com tintas antialérgicas (anexo 30- registo fotográfico da apresentação da peça).

Apesar da colaboração dos pais as crianças utilizaram ainda roupas construídas com recurso a pequenos pedaços de papel autocolante e sacos de plástico. “A manipulação e experiência com materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensórias as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Departamento da Educação Básica, 2004 p.89). Possibilitando a manipulação e transformação de materiais com o intuito que a criança

aumente o seu conhecimento, transmitindo sentimentos e desenvolvendo o seu raciocínio, a área da Expressão e Educação Plástica revela-se fundamental. A criança expressa-se e desenvolve-se através do recurso à pintura, ao desenho, à modelagem, entre outros. A expressão plástica liga-se a outras áreas e domínios como a leitura, a escrita, a Matemática, Estudo do Meio, permitindo à criança ter um acesso mais facilitado a símbolos gráficos, à sua compreensão e utilização. Neste seguimento ao longo da prática a diáde, recorreu à área da Expressão e Educação Plástica explorando materiais de desperdício, como para a aprendizagem da estrutura das plantas ou a idealização e construção da imagem que as crianças detinham do “Cuquedo”.

Ao longo do percurso da prática, tentou-se desenvolver atividades desafiantes, dinâmicas e interessantes, a fim de proporcionar momentos que as crianças deixaram de ter desde que passaram a ser uma turma de 1º ano do 1º CEB. Momentos ‘mágicos’, lúdicos, momentos prazerosos de aprendizagem, momentos que os fizessem sentir donos do seu conhecimento, momentos de aprendizagem em par, em grupo e mesmo individual. Foi através do lúdico que se conseguiu renovar a prática que estava a ser realizada no contexto.

METARREFLEXÃO

“Ser profissional reflexivo é, assim, antes de mais, criar uma proteção em relação ao frenesim normativo, à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui.” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.20)

Neste momento final é fulcral refletir sobre todo o caminho pedagógico percorrido evidenciando a evolução que existiu ao longo deste processo.

Antes de fazer uma reflexão incidida na prática pedagógica importa demonstrar a importância que as unidades curriculares do percurso académico contribuíram para o desempenho na ação educativa. Principalmente, nos últimos dois anos percorridos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, fomos participando em seminários, reflexões e debates que propiciaram e desenvolveram, de forma positiva e coerente, a capacidade reflexiva.

No decurso deste período de prática profissional foi-se passando pelas fases mais eloquentes e importantes na formação ao longo da vida do Educador: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão pré, na e pós ação. É fundamental que o professor observe, planifique a sua ação tendo em conta a reflexão da observação e reflita sobre a sua ação, permitindo a fomentação de processos de reflexão e reconstrução da prática, propiciando o desenvolvimento e crescimento do “eu” pessoal e profissional da mestrandia. A prática de escrita da narrativa nos diários de formação revelou-se um primordial instrumento da reflexão sobre e para a ação, corroborando com o explorado no segundo capítulo. Foi uma grande aprendizagem formativa,

contudo, ainda existe alguma fragilidade na construção escrita que impede espelhar melhor as vivências e as emoções da prática educativa supervisionada.

Como refere Oliveira (2011, p.293) “a construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação”. Permite ainda que os professores supervisores acompanhem o crescimento e desenvolvimento progressivo da prática do docente-estagiário.

Com as observações realizadas foi-se apercebendo que o ser Educador implica um vasto conhecimento da sua identidade e prática pedagógica, como ser reflexivo, com o intuito de indagar sobre a sua identidade e desenvolvê-la pessoal e profissionalmente.

Foi através das narrativas, do diário de bordo e registos diários de prática que se foi modificando e progressivamente aperfeiçoando não só a escrita, mas a sua capacidade reflexiva. A cada semana que passou foram estes instrumentos um dos grandes pilares da prática profissional.

Ao longo da PES houve a oportunidade de compreender efetivamente a importância da formação de perfil duplo ao estagiar em dois contextos que se sequencializam. Era fundamental que houvesse uma maior articulação entre a EPE e o 1º CEB, ou seja, que se dinamizassem mais atividades em parceria, mais colaboração entre os grupos, bem como entre o educador de infância e o professor do 1º CEB. Com a existência de uma quebra entre ciclos propicia-se a desmotivação das crianças. Como nos diz Abrantes (2005, p.28) “a mudança de contexto social gera, nos atores, um sentimento de ‘começar de novo’, implicando um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações.” Desta

forma, esta oportunidade de prática educativa permitiu que se construíssem saberes reflexivos fulcrais sobre ambos os níveis educativos. Muitas vezes, é desde cedo que o Educador sem dar por isso, ou fazendo de conta, faz com que as crianças percam o gosto pela beleza da educação e do ensino. Daí a pertinência de perfil duplo que, segundo a lei nº 43/2007, concede “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória” (2007, p.1320) permitindo, assim, que a transição entre níveis educativos possa ser realizada pelo mesmo Educador.

Em ambos os contextos foram criados jogos e dinamizaram-se atividades de cariz lúdicas, mas importantíssimas, que infelizmente no 1º CEB poucos são os docentes que nos dias de hoje recorrem a essa estratégia. As crianças precisam ainda de aprender brincando e quando se refere brincar é numa forma de transformação das aprendizagens, quase como uma magia, disponibilizando-lhes estratégias, recursos e materiais que façam como que sejam elas próprias a construir o seu conhecimento. O Educador deverá ter sempre preparado um ambiente para receber a cada dia o grupo de crianças que acompanhará durante um ano letivo. O Educador deve ser inovador e criativo, a fim de aprender a ensinar e de ensinar a aprender. No 1º CEB, o docente apesar de se focalizar no manual pode fazê-lo de uma forma criativa. Nas observações realizadas nesse contexto denotou-se que o grupo trabalhava efetivamente e constantemente por via do uso do manual e não por estratégias e atividades que o complementassem. Sá (1997, p.3) corrobora na ideia de que a atividade lúdica, “o jogo, o brincar ou brinquedo desempenham um papel fundamental na nossa aprendizagem”. Desta forma, quando a díade pensou nas atividades a desenvolver com este grupo ponderou sempre desenvolver por meio da

ludicidade, do trabalho em pares e em grupo, e do uso diversificado de materiais e não pelo foco na exploração do manual, não descurando, mas explorando-o de forma criativa. Por conseguinte, tal como nos diz Shulman (1987, citado por Roldão, p.16) “O professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudial, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de *saber fazer* com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino”.

O trabalho em díade e em tríade, em ambos os contextos, proporcionou momentos riquíssimos de colaboração e reflexão. Permitiu, que de forma colaborativa, fosse desenvolvido o nosso ‘eu’ pessoal e profissional. O acompanhamento de supervisão fez com que aperfeiçoássemos a nossa prática. A reflexão conjunta realizada no final das observações permitiu que recorrêssemos a uma reflexão crítica sobre o desenvolvido e, como trabalhar os pontos menos positivos.

Na EPE teve-se a oportunidade de desenvolver as atividades propostas, tendo sempre em conta os conhecimentos prévios das crianças, os seus interesses e necessidades, articulando com as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE e o projeto curricular de turma. O acolhimento e a ligação estabelecida nas interações adulto-criança-adulto, adulto-adulto, foi de tal forma positiva que nem com a passagem para o nível seguinte fez com que a díade se distanciasse do mesmo. No entanto, quando enveredamos no 1º CEB, o acolhimento por parte da professora cooperante não foi tão positivo, no entanto é de relevar a relação e interação adulto-crianças-adulto que foi efetivamente o mais importante no contexto em que estava inserida. Neste contexto deparámo-nos com uma realidade muito transmissiva e rígida, foi então foco da díade proporcionar momentos de aprendizagem ricos em estratégias adequadas às necessidades e interesses do grupo. Por conseguinte,

tudo são aprendizagens e a passagem por este último contexto promoveu uma forma mais profunda de reflexão sobre o que será tido em conta no futuro profissional em contexto semelhante.

Tentou-se sempre, desta forma, proporcionar em ambos momentos de cooperação e colaboração, no qual privilegiámos sempre as relações, tanto com as crianças e professor cooperante como com toda a equipa da instituição de acolhimento.

“Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida (...) formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.” (Hess, 1985 citado por Niza 1997, p.12)

Após o desenvolvimento destes estágios e com os saberes adquiridos ao longo da formação a mestranda sente-se mais confiante e capaz, quer ao nível do próprio conhecimento quer ao nível pessoal.

Recebe-se formação para a educação do futuro e termina-se este percurso com o sentido que muito foi adquirido, mas muito ainda está por adquirir pois ser Educador é uma profissão que requer constante aprendizagem, desenvolvimento e formação ao longo da vida. Um Educador que não procura indagar sobre essa constante aprendizagem, que não resgata a inovação e a criatividade diária é um Educador estagnado e insatisfeito.

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Ensinar exige escutar; Ensinar exige querer bem aos educandos; Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível." (Freire 1921-1997, *n/p*, citado por Macedo, *et al.*, 2001, p.2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interações*, 1. 25 – 53. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/281/237> em junho de 2017
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2015). O que é ser professor hoje. *Revista Pátio*, 73. Retirado de <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11195/o-que-e-ser-professor-hoje.aspx> em 3 de junho de 2017
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal: Conceções e Práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.) Espanha: Higher Education.
- Arezes & Colaço (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30. 110 – 137.
- Baptista, M. I. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar: Referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, A. M. (s.d). Arte, Educação e Cultura. *Domínio Público*. Retirado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Em 27 de janeiro de 2017
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. (2013). Brincar na rua torna crianças mais felizes, criativas e saudáveis. *Tvi24*. Retirado de <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/iol-push/brincar-na-rua-torna-criancas-mais-felizes-criativas-e-saudaveis> em julho de 2017

- Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães. (2015) *Programa de Portugues: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta, *Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Cândido, P. (2001). Comunicação em Matemática. In K. S. Smole, & M. I. Diniz (org.), *Ler, escrever e resolver problemas* (pp. 15-28). Porto Alegre: Artmed.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: O clima de escola na perspetiva dos alunos*. Lisboa: Universidade Aberta
- Coutinho, C. et. al (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas (Vol. XIII). *Psicologia Educação e Cultura*. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF. Em 10 de novembro de 2016
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Damião, H., Festa, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemático: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. (M. A. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: ASA (4ª ed.) Editores.

- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral de Educação. (2013). *Educação para a Cidadania- Linhas Orientadoras*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (jan-jul de 2008). *Reflective Approach in Dewey and Schön*. (R. Intersaberes, Ed.) Curitiba. Retirado de <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/123/96>. Em 28 de mai de 2017, de
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação em Classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Faria, A. L. (2007). Loriz Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 277 - 292). Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a cidadania* (2ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a Arte Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar : Ensinar a Aprender*. (3ª ed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Fonte, 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-Fomosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81- 106). Porto: Porto Editora.
- Freinet, É. (1983). *O Itinerário de Célestin Freinet- A expressão livre na pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. *Ministério da Educação*. Retirado de

- http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf. Em maio de 2016.
- Godinho, M. d. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar : Um quadro de referência para todos os educadores?. In. C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 33-49). Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Post, J. (2007). *Educação de Bébés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kats, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia Na Educação da Primeira Infância* (D. Batista, Trad., pp. 37-53). Porto Alegre: Penso Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiderfarb, L. (2016). O tempo dos pequenos prisioneiros. *Semanário Expresso*. Retirado de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-11-19-O-tempo-dos-pequenos-prisioneiros>. Em 18 de junho de 2017.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1995). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.)(pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejos, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. V. (2001). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na Educação*. Porto: Asa Editores.
- Magalhães, O. M. (2005). *Efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores*. In C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 75-99). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. N. (2012). *Concepção de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil*. Retirado de <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Em 22 de Janeiro de 2016.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad., Vol. I, pp. 58-97). Porto Alegre: Penso.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Queixote.
- Oliveira, R. (2011). Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista Educação Pública*, 43. Retirado de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/307/275> em junho de 2017

- Oliveira- Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Fomosinho (org.), *Transição entre ciclo educativos- Uma investigação praxeológica* (pp. 55-79). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho(orgs.), *Transição entre Ciclo Educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2006). O Tempo na Pedagogia-Em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Univesidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In C. N. Educação, *Relatório de Estudo: A criança dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine
- Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. Curitiba: Educação e Sociedade
- Rodrigues, D. d. (2016). A Criança, o Primitivo, o Naïf, o Louco e o Artista. In. D. d. Rodrigues, *A infância da arte: A arte da infância* (pp. 19- 159). Viana do Castelo: Fundação Caixa Agrícola do Noroeste.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manual Leão.
- Sá, A. J. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Santos, L. (n/d). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a Enfrentar. (U. d. Lisboa, Ed.) Lisboa. Retirado de <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>. Em 14 de junho de 2017, de
- Seiça, A. B. (2003). A Docência como Práxis Ética e Deontológica. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Serrazina, M. d. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática no 1ºCiclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Simões, A. (1990). *Investigação-Ação: Natureza e Validade*. Coimbra: Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Divesidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem Teto. *Cadernos da Educação de Infância*, pp. 11-13. Retirado de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf. Em dezembro de 2016.
- Viegas, F. (2013). A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In. Teixeira, M. Santos, L. Silva, I. Mesquita, E. (org.) (pp. 447-478). *Encontros da Língua Portuguesa: ensinar e aprender português num mundo plural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Vilar, A. d. (1998). *O Professor Planificador*. Porto: Asa Editores.
- Vygotsky, L. (1991). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2ª ed.). Porto: ASA Editores.
- Zabalza, M. (1994). O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In. M. Zabalza. *Diários de Aula* (pp. 91-101). Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2016-2019) *Projeto Educativo 2016-2019*. Retirado de <https://portal.aescas.net/documentos/pe>. Em 24 de abril de 2017.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *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 n.º 240/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *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 43/2007 de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário Da República n.º 65/2016 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Organização e gestão dos currículos.*

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho - 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 4 anos de idade;

Ribeiro, D. (2016-2017). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada.* Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

NM