



Orientação

## AGRADECIMENTOS

O ser humano é necessariamente um ser social, requer a interação com o seu meio, com os outros, para se desenvolver, aprender e ser feliz. Assim, este percurso primou pela constate criação de laços, devendo àqueles que se cruzaram no meu caminho tudo o que sou hoje, agradecendo todo o apoio prestado para a minha formação pessoal e profissional.

Assim, em primeiro lugar quero agradecer à minha família. Aos meus pais por me darem asas para voar, ultrapassar os obstáculos e conquistar os meus objetivos, sempre com o seu amor, apoio e companheirismo. Aos meus irmãos, que me completam e me fazem querer sempre mais, que caminham comigo, lado a lado, nesta nossa aventura dos três mosqueteiros.

De seguida, não posso esquecer as minhas melhores amigas, a Catarina, a Liliana, a Marlene, a Rita e a Sara, por estarem comigo desde as primeiras brincadeiras, desde as aventuras da adolescência às dúvidas da vida adulta até, certamente, às cusquices da velhice. Obrigada por me darem um ombro para chorar, desabafar e rir, por tornarem os dias mais leves.

De igual modo, quero agradecer à Ana, à Cláudia e à Soraia por fazerem parte desta caminhada, por partilharmos sonhos e formarmos uma equipa que luta, se apoia e se diverte na construção da identidade profissional e pessoal.

Eva, obrigada por seres o *yin* para o meu *yang*, por seres o meu par pedagógico e me compreenderes, me ajudares e acreditares que somos mais fortes do que imaginamos, por lutares e embarcares nas minhas loucuras, por me fazeres colocar os pés na terra. Obrigada por este ano cheio de alegrias e conquistas.

Agradeço a todas as crianças que encheram os meus dias de amor, de sorrisos e vivências, por me receberem e me fazerem crescer.

Às docentes cooperantes deixo a minha admiração e agradecimento por me receberem, ensinarem, apoiarem e possibilitarem, às suas estagiárias, alcançarem o, dito, impossível.

E por fim, à Doutora Susana Sá e à Doutora Margarida Marta, agradeço o acompanhamento, a partilha de saberes e a disponibilidade, incontestável, ao longo de todo o percurso.

## RESUMO

A formação profissional de um docente deve-se caracterizar pela continuidade, assente numa perspetiva de formação ao longo da vida, desenvolvendo-se no seio de uma comunidade aprendente, inovadora e transformadora. Neste sentido, espera-se que a formação inicial do docente se desenvolva num percurso que valorize e incentive o agente educativo à construção de uma identidade profissional crítica, investigativa e reflexiva das suas práticas. Desse modo, torna-se essencial que se conjugue, a este espírito reflexivo, a investigação em educação, reforçando-se a importância de ações colaborativas. A metodologia de investigação-ação, apesar da sua aproximação, possibilitou a construção de um olhar transformador das práticas educativas pelo seu processo dinâmico e cíclico.

O presente relatório de estágio assenta num processo de formação inicial de docentes, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, construindo um perfil duplo. É visível a construção de valores e de práticas educativas assentes numa estreita articulação entre a teoria e a prática, mobilizando-se, assim, conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos, com os saberes emergidos da ação construídos nos contextos educativos. Convém referir que se atribuiu à criança o papel de coconstrutora do seu processo educativo e à docente estagiária o papel de mediador.

Neste seguimento, o percurso formativo construído entre todos os intervenientes do processo educativo, nos dois contextos, permitiu o desenvolvimento pessoal e profissional, despertando para a procura constante de novos saberes ao longo da vida.

Palavras-Chave: Formação inicial; Docente; Prática educativa; Reflexão; Investigação-ação.

## **ABSTRACT**

A teacher's professional training should be characterized by continuity, built on a perspective of training throughout their life and developing in the midst of a learning, innovative and transformative community. With this in mind, it is expected that the teacher's professional training is developed in a way that appreciates and encourages the educational agent to build a professional identity which is critical, investigative and reflective on its practices. In such a way, it is essential to add to this reflective spirit the research in education, reinforcing the importance of collaborative actions. The research-action methodology, despite its approach, allowed the construction of a transformative look on the educational practices, due to its dynamic and cyclic process.

This internship report rests on a process of initial training of teachers in the context of Preschool Education and Elementary School, building a dual profile. The definition of values and educational practices built on a straight connection between theory and practice is noticeable, therefore putting together scientific, pedagogical, didactic and methodological knowledge with the knowledge that arose from action and was built in educational contexts. It is important to mention that the child was given the part of co-constructor of its educational process and the intern teacher the part of mediator.

In this regard, the formative course constructed between all participants of the educational process, in both contexts, allowed for personal and professional development, awaking the constant search for new knowledge throughout one's life.

**Keywords:** Initial training; Teacher; Educational practice; Reflection; Research-action.

# ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	v
Introdução	6
Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal	8
1.    A Educação como base de uma Cultura e o Papel do Profissional de Educação	9
2.    A Educação Pré-Escolar – Perfil e Prática Docente	17
3.    O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Perfil e Prática Docente	25
4.    As Ciências e o Desenvolvimento da Criança	32
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	36
1.    Caraterização da instituição cooperante	36
1.1 Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar	39
1.2 Ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
2.    Metodologia de investigação	53
Capítulo III- Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	58
1.    Percurso Vivido e Experienciado na Educação Pré-Escolar	58
2.    Percurso Vivido e Experienciado no 1.º Ciclo do Ensino Básico	74
Reflexão Final	88
Referências Bibliográficas	91
Normativos Legais e Outros Documentos	109

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- AE — Aprendizagens Essenciais
- CEB — Ciclo do Ensino Básico
- CTS — Ciência Tecnologia e Sociedade
- EI — Educadora de Infância
- EPE — Educação Pré-Escolar
- MEM — Movimento da Escola Moderna
- MIA — Metodologia de Investigação-Ação
- MTP — Metodologia de Trabalho de Projeto
- NAS — Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES — Prática Educativa Supervisionada
- TIC — Tecnologia Informação e Comunicação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudo do segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Porto, apresenta-se o presente relatório de estágio com o intuito de evidenciar o percurso reflexivo e formativo realizado ao longo da prática educativa, realçando o processo evolutivo pessoal e profissional.

Dessa forma, este percurso de formação inicial foi desenvolvido em dois contextos educativos para que este mestrado habilite, nomeadamente com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos e um grupo do primeiro ano do ensino básico. Por conseguinte, foi possível observar a criação de relações e interações pedagógicas, nos dois contextos educativos, as mesmas foram determinantes para a construção de uma identidade profissional na construção de um perfil duplo, pois tal como nos diz Marta (2015) “as relações entre colegas são referentes nucleares da identidade dos docentes” (p. 346). Tal como se verifica no mencionado anteriormente, este é um mestrado que habilita para dois níveis educativos distintos, a par com o que está consagrado no Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, este grau académico capacita o docente para o desenvolvimento de atividades na EPE e no 1.º CEB.

Nesta linha de ideias, a PES assume-se como uma formação que acredita e prima pela construção progressiva e colaborativa dos conhecimentos, envolvendo os diversos agentes do processo formativo, mais concretamente, o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, possibilitando a criação de diálogos reflexivos acerca dos saberes que surgem da prática, incentivando, assim, o crescimento profissional a partir da troca de saberes e experiências (Oliveira & Serrazina, 2002).

Após o referenciado anteriormente, o presente documento apresenta uma estrutura tripartida, articulando as suas três partes para que as mesmas criem um documento coerente e coeso e possibilitem a sustentação das práticas desenvolvidas ao longo da PES. Adicionalmente, apresenta-se uma reflexão geral relativa às experiências e aprendizagens adquiridas ao longo de todo este

percurso de formação. Assim, o primeiro capítulo apresenta, de forma articulada, os referentes teóricos e legais que apoiaram a prática educativa desenvolvidas. Neste, foram analisados e referenciados, num primeiro momento, os paradigmas comuns aos dois níveis educativos, e num segundo momento, as especificidades que caracterizam cada um dos níveis.

Seguidamente, no segundo capítulo, apresenta-se a caracterização da instituição cooperante, bem como as particularidades dos contextos educativos em que se desenvolveu a PES. Ainda neste capítulo, se elencam as características da metodologia de investigação-ação, que suportou e sustentou as práticas educativas desenvolvidas e contribuiu para um desenvolvimento profissional reflexivo.

No terceiro capítulo encontram-se elencadas algumas das ações vividas e experienciadas nos dois contextos educativos, que contribuíram para o desenvolvimento holístico das crianças e para o crescimento pessoal e profissional da docente estagiária.

Por fim, encontra-se uma reflexão final sobre o percurso desenvolvido ao longo do período de estágio, realizando assim uma retrospectiva de todo o processo de formação com o intuito de o projetar num futuro próximo.

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto seu *desmascaramento*.” (Freire, 1996, p. 98)

Nos dias de hoje é fundamental que um profissional de educação seja capaz de dar respostas aos diferentes desafios que a profissão lhe impõe, principalmente numa época em que tanto lhe é exigido, a nível pessoal, profissional, social e pedagógico, e tão pouco lhe é reconhecido, dada a desvalorização da escola e do docente implementada nas sociedades atuais (Nóvoa, 1999). Assim, torna-se essencial que o docente atualize constantemente os seus saberes científicos e pedagógicos, de forma a corresponder às exigências que lhe são impostas, sendo os mesmos basilares para uma prática educativa significativa e adequada.

Dada a dualidade de perfil para que esta formação habilita, torna-se essencial especificar os aspetos comuns aos dois níveis de educação e o que os caracteriza e os distingue. Dessa forma, o presente capítulo incorporará num primeiro momento uma abordagem comum aos níveis educativos, referenciando paradigmas educacionais, bem como a mudança e evolução dos mesmos. Posteriormente, serão abordados, num segundo e terceiro subcapítulo, aspetos fundamentais e específicos dos níveis educativos que formam a PES. De seguida, e dada a emergência dos projetos desenvolvidos nos contextos, apresenta-se um quarto subcapítulo sobre o papel e a importância das ciências no desenvolvimento da criança.

## 1. A EDUCAÇÃO COMO BASE DE UMA CULTURA E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação como direito acessível a todos os cidadãos é um objetivo mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017), permitindo que todos possam desenvolver a sua formação cívica e moral e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, dando assim resposta aos seus interesses e capacidades, de forma a possibilitar a realização pessoal e social através de aprendizagens socialmente úteis. Porém, este direito nem sempre foi acessível a todos, sendo necessárias várias reformas educativas, mudanças e revoluções sociais, com um carácter mundial, para que este se tornasse um direito alcançável por todos os cidadãos, sendo uma luta que ainda se trava, nos dias de hoje, em diversos países. Posto isto, e à semelhança do cenário mundial, em Portugal foram desenvolvidos vários esforços para a conquista de uma educação para todos, pelo que um dos períodos mais significativos para a mudança da perspetiva social em relação à educação diz respeito aos momentos após 25 de abril de 1974, tendo existido, assim, várias reformulações no sistema educativo português.

Dessa forma, e consequência da aprovação da Constituição da República Portuguesa, cabe dizer que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, 2.º, ponto 2), sendo responsabilidade do Estado criar condições que garantam uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, promovendo assim “a liberdade de aprender e de ensinar” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 2.º, ponto 2). Esta é uma característica das políticas educativas que revela o carácter contemporâneo da educação, a mudança para o progresso da sociedade (Loff, 1996). Nesta linha de ideias, e através da evolução das políticas educativas, é esperado que o Sistema Educativo Português desenvolva mecanismos que permitam o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 2.º, ponto 4). Neste sentido, um dos objetivos do sistema educativo é que as crianças sejam capazes de olhar crítica e criativamente a realidade que os rodeia, avaliando e selecionando informação de forma a criar

juízos de valor e formular hipóteses que fundamentem as decisões tomadas no seu dia-a-dia (Martins, 2017).

Com efeito, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo-se o direito a um acesso justo e igualitário de oportunidades (Lei nº46/86 de 14 de outubro), pelo que o sistema educativo se organiza de forma a dar resposta às exigências da sociedade, abrangendo a Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e a Educação Extraescolar. No que concerne ao primeiro nível de educação, este é universal, para crianças com idades entre os cinco e quatro anos, sendo encarado como um complemento da ação da família (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto); a Educação Escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior. Estes níveis de educação têm o objetivo de facultar a todos os cidadãos uma formação que lhes permita descobrir e desenvolver as suas capacidades e interesses de forma a dar resposta adequada aos desafios que a sociedade lhes impõe (Loff, 1996). Por último, a Educação Extra-Escolar promove o desenvolvimento de atividades formais e não formais que visam desenvolver cultural e cientificamente a criança (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Após o elencado anteriormente e através da democratização da educação, a escola é confrontada com uma massificação do ensino como forma de permitir a educação para todos, colocando em ação a igualdade de oportunidades educativas. Porém, a este aspeto implicou-se um método de ensino uniforme, assente num paradigma transmissivo, na medida em que se ensinava “tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades [das crianças] e das diferenças de contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18). Posto isto, é instaurado o paradigma tradicional de ensino, caracterizado por ser automático e carente de significado (Cunha, 2008), sendo o docente visto como um transmissor do conhecimento e a criança um recetor do mesmo, negando-se o direito de a mesma “ser vista como competente” e de “ter espaço de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15) no seu processo de aprendizagem.

Através da evolução social e da maturação e investigação educacional surgem novos movimentos educativos que visam uma “pedagogia flexível e diversificada” (Formosinho, 2013, p. 19). Nos mesmos a criança vai atuar e ser ativa sobre o seu próprio desenvolvimento através da ação com o outro

(Oliveira-Formosinho, 2007a), acreditando-se que é através da qualidade das experiências e do significado atribuído às mesmas que se deve partir para o desenvolvimento de aprendizagens. Assim, promove-se um paradigma socioconstrutivista, na medida em que se acredita que o sujeito adquire conhecimento através da relação que estabelece com os outros e com os objetos. Apesar das exigências e especificidades do 1.º CEB e da EPE, foi possível dar espaço à efetiva participação das crianças no seu processo de aprendizagem, tal como pode ser observável no capítulo três do presente relatório de estágio.

Nesta linha de ideias, reconhece-se que as relações pedagógicas formam o núcleo central da educação, acreditando-se que o conhecimento se adquire a partir da relação adulto-criança, criança-criança e criança-objeto (Oliveira-Formosinho & Fotmosinho, 2011). Este pensamento é sustentado no trabalho colaborativo na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois permite progressos que não se desenvolvem de forma espontânea. A ZDP é definida por Vygotsky como o conjunto de tarefas que as crianças conseguem realizar apenas através da interação com os outros (Ribeiro, 2016). O mesmo autor salienta a importância da interação social para o desenvolvimento da inteligência, defendendo que o conhecimento se desenvolve num primeiro momento a nível interpessoal, com a interação estabelecida com o meio social, e só depois intrapessoal. É assim função do adulto identificar as competências que ainda se encontram em formação e as que já se desenvolveram na criança, e esta identificação permitirá que planeie práticas com o objetivo de atuar na ZDP do grupo de forma a promover um maior desenvolvimento intelectual (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Estes paradigmas educativos defendem ainda que é essencial que se promova o trabalho e a aprendizagem cooperativa e colaborativa entre os agentes do processo educativo, para que consigam evoluir com a partilha de experiências, opiniões e saberes. Estas interações devem estabelecer-se entre todos os atores do processo educativo, seja entre profissionais docentes e não docentes, as crianças e as famílias, onde todos os membros do grupo se apoiam (Boiko & Zambelan, 2001). Acrescente-se que o trabalho colaborativo e cooperativo irá enriquecer a sua formação ativa, uma vez que se trocam experiências, saberes, formas de agir, pensar e resolver problemas com uma equipa pedagógica (Lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001; Damiani, 2008). Estes princípios estiveram presentes ao longo de toda a PES, partilhando-se saberes, experiências, dúvidas

e opiniões, indo para além da reflexão individual, debatendo e refletindo sobre as práticas com os demais elementos da formação profissional, tanto entre o par pedagógico, as professoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Tais partilhas e reflexões na ação e sobre a ação desenvolvem processos investigativos, levando os docentes a compreenderem-se como profissionais (Oliveira & Serrazina, 2002) e possibilitam a tomada de decisão mais adequada aos contextos educativos, promovendo, de igual forma, o crescimento e identidade profissional (Herdeiro & Silva, 2008).

Após o mencionado anteriormente e ao olharmos para a atualidade, é inegável que cabe à educação e ao sistema fornecer os conhecimentos e competências para que o cidadão viva de forma plena e consciente o mundo que o rodeia. Para tal, a mesma deve organizar-se nas quatro aprendizagens fundamentais ao longo de toda a vida, pelo que segundo Delors et al. (1996) os quatro pilares da educação dizem respeito ao aprender a conhecer (estimular a compreensão, a curiosidade e autonomia do mundo que o rodeia), aprender a fazer (promovendo a formação profissional de forma a que o indivíduo aja perante as diversas situações), aprender a viver juntos (desenvolver o espírito de entreajuda, a partilha e o trabalho colaborativo) e por último, mas não menos importante, o aprender a ser (desenvolver de forma plena o indivíduo, promovendo pensamentos autónomos e críticos, formulando os seus próprios juízos de valor). Estas são áreas do saber ser e estar que se complementam, proporcionando um desenvolvimento holístico da criança, integrando as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais da mesma e do contexto em que a mesma se insere (Lopes da Silva et al., 2016). Cabe assim mencionar que este desenvolvimento da criança vai ao encontro da formação profissional para a qual este mestrado habilita, dado o seu perfil duplo, segundo o regime jurídico da habilitação profissional para a docência (DL n.º 79/2014 de 14 de maio). O mesmo procura facilitar o processo de transição educativa, através de medidas pedagógicas que visam obter a continuidade entre os vários processos e níveis educativos que envolvem a criança.

Dessa forma, são visíveis as semelhanças entre os dois níveis educativos, na medida em que as crianças se desenvolvem num ambiente promotor de múltiplas experiências e rico de interações, devendo ser preocupação dos docentes construir o espaço tendo em contas as quatro dimensões do ambiente educativo, ou seja, o espaço, o tempo, os materiais e as interações (Oliveira-

Formosinho & Andrade, 2011, 2011a). Por conseguinte, note-se que os perfis do professor do 1.ºCEB e do educador de infância em tudo se assemelham, na medida em que está descrito que “o perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº2, ponto I). Assim, acredita-se que o primeiro nível é um contínuo e uma base fundamental para o desenvolvimento do segundo, sendo essencial a articulação e o trabalho colaborativo entre profissionais para um desenvolvimento gradual e seguro da criança. A transição educativa deve garantir não só um desenvolvimento progressivo da/do criança/aluno, como também uma continuidade lógica e natural, a fim de evitar mudanças repentinas de uma etapa para a outra e percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Lopes da Silva et al., 2016). Adicionalmente, o bem-estar emocional e social da criança é essencial ao longo de todo o processo e, como tal, é fundamental existir uma continuidade. Segundo Alves & Vilhena (2008), cabe ao educador e ao professor do 1.º CEB a criação de momentos informais que proporcionem à criança contacto com a futura instituição, desenvolvendo atividades que envolvam os dois níveis de educação. Esta linha de ideias vai ao encontro do que Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992) defende, uma vez que, para este autor, as crianças devem poder observar e participar em atividades conjuntas com os grupos mais velhos para poderem estabelecer relações afetivas positivas, de modo a facilitar a transição para o novo contexto (Lopes da Silva et al., 2016). Com efeito, o envolvimento das crianças nesta transição é essencial, uma vez que se tratam das protagonistas de todo o processo. Para além destas estratégias, existe a “necessidade de continuidade e coerência no desenvolvimento do percurso educativo” (Formosinho, 2016, p. 103), pelo que seria vantajoso, para a garantia do bem-estar da criança, a continuidade de modelos pedagógicos, ou seja, que o 1.º CEB adotasse, para o seu ambiente educativo, modelos utilizados na prática educativa da EPE, como por exemplo, o Movimento da Escola Moderna (MEM) ou Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Dessa forma, seria respeitado o tempo de transição da criança e seriam desenvolvidas ações pedagógicas mais significativas para a mesma, através da colaboração e articulação dos docentes dos dois níveis educativos.

Nesta sequência, as habilitações de um perfil duplo permitem ao docente olhar a educação como um todo e não como unidades e níveis educativos

distintos. Pelo que é fundamental que os profissionais de educação deem voz à criança, respeitando o seu desenvolvimento e dando respostas adequadas às suas necessidades e interesses. Assim, cabe aos docentes envolver todas as crianças, criando condições para que as mesmas tenham a oportunidade de exercer o seu direito de ter “uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (...), proporcion[ando] a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Dessa forma, o profissional deve desenvolver atividades que se adequem aos vários níveis de desenvolvimento das crianças e do seu grupo, dando resposta às necessidades de cada criança/aluno, valorizando a diversidade e promovendo a não discriminação no acesso ao currículo. Marchesi (2001) refere “A atenção às diferenças individuais é parte também de todas as estratégias educativas que, em suma, se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno” (p. 96). Deve ser também objetivo e dever dos profissionais de educação garantir o acompanhamento das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), desenvolvendo e proporcionando às mesmas, ainda que se necessário através de percursos diferenciados e da atribuição de equipas multidisciplinares, a progressão do currículo e a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Por conseguinte, torna-se indispensável que os docentes realizem uma gestão e flexibilização do currículo, devendo a mesma ir ao encontro dos conteúdos e aprendizagens essenciais (AE), elencados nos documentos orientadores. Importa, dessa forma, referir que estes documentos incorporam aprendizagens de diversos saberes, entre eles, as competências de inserção social e pessoal de cada criança. Assim, o currículo escolar não se centra apenas nos programas das disciplinas, nem nas orientações curriculares para a EPE, pelo que se deve redefinir os objetivos, as competências e aquisições essenciais para a criança. Assim, é possível criar-se um projeto curricular adequado a cada escola, a cada turma e a cada criança, aproximando e dando resposta a cada contexto (Roldão & Marques, 2000), tornando-se desadequado manter a ideologia, aliada à escolarização em massas, de “ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos” (Perrenoud, 2000, p. 9) a todas as crianças. Sobre este ponto de vista, é essencial realizar-se uma diferenciação e

adequação curricular, dessa forma e para que a mesma seja bem-sucedida, é necessário que o docente “compreend[am] os mecanismos cognitivos, culturais, afetivos, e inv[ista] em opções e estratégias que se enquadrem” no seu grupo (Roldão, 1999, p. 53). Posto isto, acrescente-se a preocupação de ajustar o ensino às especificidades de cada criança, esse ajuste “faz parte de uma exigência de igualdade: *a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais (...) em desigualdades de aprendizagens e, posteriormente, ao êxito escolar.*” (Perrenoud, 2000, p. 9).

Adicionalmente, e aliado à diferenciação pedagógica que se deve realizar, prende-se a adaptação curricular como forma de ampliar e melhorar as aprendizagens das crianças, desenvolvendo tarefas que lhes sejam desafiadoras, produzindo processos mentais mais complexos. Por isso, e com objetivo de se realizar uma efetiva articulação e flexibilização curricular, o Decreto-Lei n.º 129, de 5 de julho de 2018 definiu vários parâmetros que dão a liberdade às instituições educativas, bem como aos docentes, de inovarem e personalizarem o seu currículo de forma a dar resposta à diversidade do seu grupo, colmatando dificuldades de aprendizagem, tendo como objetivo a dinamização do trabalho entre diversas áreas do saber. Note-se que a educação atual insere-se numa era da complexidade, em que a realidade do mundo se encontra interligada, porém assistimos a “fragmentos disjuntos” dos saberes (Morin, 1999, p. 13), ou seja, os conhecimentos encontram-se em compartimentos desligados de conexão entre si, impossibilitando, assim, que o ser humano compreenda a complexidade da realidade que o rodeia. Dessa forma torna-se essencial que “a educação do futuro (...) integr[e] a inestimável contribuição” (Morin, 1999, p. 52) de todas as áreas do saber. Para tal, é princípio orientador que os agentes educativos valorizem a transversalidade de saberes, desenvolvendo projetos que permitam a sua integração, tal como é defendido pela MTP.

Seguidamente, e no que concerne à MTP, esta permite que se atribua um significado às aprendizagens adquiridas tornando-as, assim, mais coerentes e eficazes, pois “é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce a p[õe] à prova as suas potencialidades, antecipa as suas acções, projecta-se no futuro” (Leita, Malpique & Ribeiro dos Santos, 2001, p. 81), sendo este um dos princípios basilares da pedagogia e modelos educativos participativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nesta perspetiva, a criança é vista como um

ser capaz, com voz para expressar as suas motivações e interesses, colaborando ativamente no cotidiano educativo, desenvolvendo-se um processo de aprendizagem partilhado pelo adulto e criança. Dessa forma, o adulto tem a responsabilidade de criar espaço e momentos para que a criança escute e seja escutada, criando um processo humanizante (Oliveira-Formosinho, 2007), pois todos sabem que vão ser ouvidos. Com isto, as crianças têm efetivamente um papel ativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que as suas escolhas e opções determinam todo o caminho em busca do saber, tornando-se “mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente” (Mateus, 2011, p.5).

Esta metodologia de trabalho, bem como a criação de projetos educativos, possibilitam o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência do indivíduo numa sociedade, uma vez que permite “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Assim, esta intencionalidade é vista como uma pedagogia de fronteira (Vasconcelos, 2011), na medida em que permite ao docente repensar as relações educativas e construí-las assentes numa pedagogia da diferença, olhando o outro como essencial ao nosso desenvolvimento, vendo-o como um “recurso” e não como uma ameaça. Assim, é possível afirmar que este olhar vai ao encontro das ideias estabelecidas pelos quatro pilares da educação referidos anteriormente, respeitar os demais cidadãos na medida em que aprendemos com a partilha de experiências e vivências, pois a vida em sociedade é fundamental para o autoconhecimento (Delors, 1996). De acordo com Vasconcelos (2012), a MTP desenvolve-se em quatro momentos fundamentais: a definição do problema (1.<sup>a</sup> fase), em que são estabelecidas as questões a investigar; a segunda fase, que diz respeito à planificação e desenvolvimento das tarefas, definindo-se o que e como se vai fazer; na terceira fase do projeto executa-se o que se planeou e, por fim, a divulgação/avaliação do projeto (fase IV). Importa ainda referir que, tendo em conta a importância desta metodologia de trabalho para o desenvolvimento holístico da criança, ao longo da PES, foi preocupação do par pedagógico implementar a mesma em ambos os níveis educativos, tal como pode ser observável no capítulo três do presente relatório.

## 2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A educação de infância foi ganhando espaço, importância e valorização social, paulatinamente, ao longo dos tempos em Portugal (Formosinho, 2007), a par com o referido anteriormente no ponto um do presente capítulo, até ser considerada, nos dias de hoje, “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2). Neste sentido, é necessário referir que a educação de infância foi sofrendo grandes reformulações ao longo de vários séculos, remetendo para as primeiras medidas legislativas ao século XIX, pelo que os seus principais períodos de reformulação dizem respeito à Primeira República, ao regime do Estado Novo e aos momentos após a Revolução de 25 de Abril de 1974 (Marta, 2015).

Desta forma, a educação de infância apenas é considerada como fundamental para o desenvolvimento das crianças, correspondendo às suas necessidades e bem-estar, nos finais dos anos 70, proveniente da evolução dos estudos psicológicos do desenvolvimento da criança e da clarificação das políticas socioeducativas para a infância (Cardona, 1997). Posto isto, e após o regime salazarista, a mulher é vista como um ser com direito ao trabalho, sendo o mesmo considerado como “realização pessoal e profissional” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 29), deixando de ser a principal cuidadora e educadora da criança, partilhando-se a responsabilidade de educar e cuidar com as instituições dedicadas à educação de infância. Dessa forma, é marcado o início de um novo período para a história da educação, tendo o Ministério da Educação Português criado em 1979 a primeira rede pública de jardins-de-infância, como forma de dar resposta social à entrada, em massa, da mulher no mercado de trabalho (Cardona, 1997). Até então, a educação estava a cargo de instituições privadas ligadas à igreja (Marta, 2015). Consequentemente, foi também preocupação do Estado Português, criar escolas formadoras de educadores de infância, primeiro em Viana do Castelo e Coimbra e depois, em 1978, através de nove magistérios primários que iniciaram a formação inicial dos educadores de infância (EI) no 1.º ano, sendo o 2.º e o 3.º ano de formação inicial de professores primários (designação na época) (Marta, 2015; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Com este alargamento da formação inicial de EI e a integração da EPE no sistema educativo, que se destina a crianças com idades entres os três anos e a idade de integrarem o 1.ºCEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo I, artigo 3), tem-se como objetivo “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania (Lei n.º 5, capítulo IV, artigo 10, alínea a). Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1996 (reformulada em 2005), define os objetivos gerais baseados na promoção do desenvolvimento pessoal e social, partindo-se de experiências de vida democrática, fomentando o respeito pela multiculturalidade e pela consciência do papel da criança na sociedade. A EPE deve, ainda, ampliar as “redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem, em todos os níveis e usos contextuais” (Malaguzzi, 2016, p. 75), através de diversas linguagens, possibilitado a relação dos conhecimentos para uma melhor compreensão do mundo, despertando a curiosidade e o pensamento crítico das mesmas. Dessa forma, a educação de infância deve privilegiar a participação das famílias no processo educativo das crianças, através de uma relação de colaboração, uma vez que é um elemento influenciador e determinante da aprendizagem da criança. Neste sentido, tem-se atribuído uma valorização da EPE, acreditando-se que a mesma influência o desenvolvimento das crianças e da própria sociedade (Oliveira-Formosinho, 2013).

Consequentemente, como forma de garantir o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos mencionados anteriormente, foram criadas orientações que visam possibilitar ao educador de infância a gestão e articulação dos conteúdos curriculares, promovendo uma aprendizagem integrada, abrangente e significativa para a criança (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, em 1997, foram contruídas as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), tendo a voz dos educadores de infância, e que, a par com as evoluções e reformulações das políticas educativas, sofreu alterações desde a sua primeira publicação, sendo a sua atual versão correspondente ao ano de 2016. As OCEPE apresentam-se com uma estrutura dividida em “três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). A primeira secção mencionada subdivide-se em três pontos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo - e a Organização do

ambiente educativo. Seguidamente, nas Áreas de Conteúdo, verifica-se uma modificação significativa relativamente ao documento anterior, sendo incorporados, aos já existentes, áreas (Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo), dois novos domínios no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, os domínios de Educação Física e da Educação Artística, sendo que este último contempla, ainda, os subdomínios das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Note-se, ainda, que na Área do Conhecimento do Mundo passou-se a incluir as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estabelecendo-se o subdomínio do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. Por último, encontra-se no documento o espaço dedicado às Transições Educativas, realçando a importância deste processo e da participação ativa de todos os intervenientes - escola, criança e família - para o bem-estar da criança. Adicionalmente, e tendo em conta o que foi mencionado no ponto um do presente capítulo, acredita-se que a articulação de saberes proporciona uma multiplicidade de experiências significativas para a criança, pelo que o par pedagógico privilegiou a articulação de conteúdos das diferentes áreas, de forma a responder aos interesses e motivações do grupo, tal como pode ser observável no segundo e terceiro capítulo do presente relatório.

As OCEPE apoiam o EI na ação, tornando mais clara a sua intencionalidade educativa no desenvolvimento de atividades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), não se assumindo como um programa ou normativo, mas sim uma referência (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, e sendo este documento uma orientação, o EI tem a liberdade de interligar um ou mais modelos curriculares, combinando as suas características de forma a dar resposta adequada e significativa ao grupo de crianças. Adicionalmente, os modelos são um indicador de qualidade da prática pedagógica (Formosinho, 2007) que permitem superar as pedagogias transmissivas, estando assentes em modelos educativos socioconstrutivistas, colocando a criança no centro da sua aprendizagem, sendo a mesma ativa e com direito a ser escutada e a intervir, características de uma pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Dessa forma, são vários os contributos dos múltiplos modelos curriculares, tais como as abordagens *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna, *Reggio Emilia*, *Maria Montessori* e, ainda, Metodologia de Trabalho de Projeto, já abordada no ponto um do presente capítulo. Porém, os

modelos que sustentaram a ação educativa ao longo da PES foram a pedagogia de *High-Scope*, do MEM, de *Reggio Emília* e a MTP.

Neste sentido, a pedagogia-em-participação é defendida pelo modelo *High-Scope* através da denominação de aprendizagem pela ação, que consiste na criança construir novos conhecimentos, através da ação com os outros e com os objetos (Hohmann & Weikart, 2003). Este modelo defende, por sua vez, a pedagogia da escuta, dando voz à criança como base da compreensão dos seus interesses para a experiência educativa (Oliveira-Formosinho, 2013). A mesma permitirá uma aprendizagem de oportunidades em que a criança poderá fazer as suas próprias escolhas, desde a utilização dos materiais, às atividades e conteúdos que pretendem explorar (Hohmann & Weikart, 2003). A criança vai, assim, viver as suas experiências e refletir sobre elas através do ciclo planear-fazer-rever e, com o mesmo, o EI está a dar agência à criança, pois ao escutá-la e dar resposta às suas necessidades e aos seus interesses, desenvolvem-se experiências-chave no processo de aprendizagem, aspetos fundamentais para este modelo curricular (Idem).

O mesmo será visível em modelos curriculares como o MEM e em *Reggio Emília*, defendendo o desenvolvimento integral da criança, com significado e com agência da mesma, ao nível pessoal e cultural. Desta forma, e segundo Lino (2007), este último promove “as relações, as interações, a comunicação entres os três protagonistas do processo – a criança, os professores e [a comunidade]” (p. 102), evidenciando que o “conhecimento se constrói a partir das interações” (p. 102) estabelecidas, sendo, assim, uma “pedagogia das relações” (p. 102). Por conseguinte é relevante afirmar que, para o mesmo modelo curricular, o trabalho colaborativo assume-se como crucial, sendo um elemento diferenciador e promotor do sucesso na aprendizagem, considerando-se essencial que os agentes do processo educativo compreendam as vantagens do mesmo, de forma a partilharem conhecimentos, dúvidas, problemas e dificuldades para que juntos se possam ajudar e crescer (Lino, 2007). Posto isso, e completando e partilhando estas ideologias, MEM acredita que é fundamental que o ambiente educativo se baseie no espírito da democracia, sendo essencial que se reflita acerca dos valores e problemas sociais, promovendo o desenvolvimento cultural (Niza, 2007).

Nesta linha de ideias, para além de o educador se orientar pelas OCEPE e intercetar modelos pedagógicos de forma a transformar a sua ação e promover

o desenvolvimento da criança, o mesmo detém o papel de proporcionar ao seu grupo um ambiente educativo que lhe permita desenvolver de forma integrada e integradora (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Para tal, o educador de infância deve ter em conta as quatro dimensões fundamentais do ambiente educativo - espaço, tempo, materiais e interações - em que a sua gestão e organização devem proporcionar uma pedagógica participativa. Dessa forma, é fundamental que o EI organize a sala de atividades e as rotinas do grupo de forma diversificada e flexível, potenciando um clima de interação social. O espaço educativo deve disponibilizar a utilização de materiais estimulantes e diversificados, devendo ainda o educador incorporar, mobilizar e incentivar o uso de recursos ligados às TIC (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No seguimento do referido anteriormente, os modelos curriculares contribuem para a construção de um ambiente educativo estimulante e significativo, pelo que *Reggio Emilia* considera que o espaço educativo representa um terceiro educador, dando ênfase à sua dimensão estética, pois o mesmo deve promover um ambiente harmonioso através da sua organização e decoração (Lino, 2007). No que diz respeito ao modelo *High-Scope*, este defende que o espaço deve estar dividido por áreas de interesse, promovendo a autonomia e diferentes brincadeiras na criança, proveniente da manipulação de objetos e da aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2003). Adicionalmente, MEM acredita que o espaço de sala de atividades deve ser “agradável e altamente estimulante” (Niza, 2007, p. 133), em que as paredes são vistas como expositores do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, devendo as mesmas apresentar os seus trabalhos e projetos. Para o Movimento da Escola Moderna é crucial que nas paredes se situe, à altura das crianças, mapas de registo de instrumentos de pilotagem, auxiliando todo o grupo a planificar, gerir e avaliar as atividades e a participação das crianças (Niza, 2007).

Dessa forma, e tendo a consciência de que a “a pedagogia da infância constitui-se em um mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que promove a participação” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 26), acredita-se, assim, que trabalhar através da MTP possibilitará desenvolver o interesse pela aprendizagem e levará o grupo à coconstrução dos conhecimentos, através do trabalho colaborativo. A mesma metodologia insere-se numa pedagógica-em-participação, tendo como objetivo desenvolver as

relações e os sentimentos de pertença e participação no grupo, assumindo-se, assim, as interações como o meio central desta pedagogia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Após o elencado anteriormente, e dando ênfase às relações e interações criadas na EPE, assume-se que a mesma é o nível educativo em que a afetividade e a ética se misturam. Com efeito, são vários os normativos legais que fazem referência às questões da ética, tal como é observável e no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, descrevendo o perfil do educador de infância, referindo que o docente deve promover conhecimentos através de uma ação “social e eticamente situada” (ponto 1 do Anexo II). Porém, e tendo em conta que este nível educativo privilegia e gere um conjunto de emoções criadas de forma espontânea através de experiências vividas pelo grupo, cabe ao EI regular essas emoções, de forma a garantir as finalidades educativas e os objetivos de aprendizagem (Estrela, 2010). Desse mesmo modo, é necessário ter em conta que “falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição do pensamento e na ação” (Marta, 2015, p. 126), pelo que se torna um desafio para o profissional conjugar, equilibradamente, as duas dimensões do educar e do cuidar, de forma a estabelecer um espaço educativo harmonioso e coerente.

Nesta linha de pensamento, em que as relações afetivas promovem aprendizagens significativas assentes no diálogo, na participação e no respeito pela diferença e pela individualidade, “constata-se, [assim], uma hibridez do *cuidar* e do *educar*” (Marta, 2015, p. 131). Desse modo, e segundo a mesma autora, a ética do cuidado dá ênfase à vertente dos cuidados como forma de garantir o bem-estar da criança. Ao debruçar o olhar perante a ética do educar, privilegia-se a construção dos conhecimentos, sendo requisitada a participação e colaboração de todos os intervenientes do processo educativo, docentes, pais e comunidades, pois “para educar uma criança é preciso toda a aldeia” (Marta, 2015, p. 131).

Posto isto, note-se que ao educador cabe proporcionar à criança um ambiente e experiências pessoais e coletivas que potenciem o seu desenvolvimento pessoal. Tendo em conta todos os aspetos mencionados anteriormente como essenciais para uma prática adequada, é essencial que o EI contrua um currículo através da observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Com efeito é imprescindível que o docente encare a observação como a primeira etapa para

o levantamento de interesses, necessidades, objetivos e ritmos de aprendizagem do grupo, sendo os mesmos basilares para a construção de práticas significativas, integradas, adequadas e flexíveis (Estrela, 1994). A sua observação deve recair em todos os momentos educativos, principalmente aqueles que implicam o brincar, dado que “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 7). Nesta perspetiva, as oportunidades de brincadeira espontânea possibilitam que a criança construa “sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional” (Idem), transmitindo, assim, na sua plenitude o ser e o aprendido da criança, sendo uma base fulcral da observação.

Desse modo, e partindo de igual forma da observação do grupo, cabe ao educador de infância avaliar as aprendizagens adquiridas pela criança, sendo que este processo apresenta características formativas, caracterizando-se por ser um processo contínuo e interpretativo que pretende tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, para que a mesma tome consciência do que já sabe, das suas dificuldades e de que forma as pode ultrapassar (Circular n.º4/DGIDC/DSDC, 2011). Com efeito, este modelo de avaliação enquadra-se num paradigma construtivista, “cujo principal objetivo é a promoção de oportunidades de aprendizagem para a criança” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 81). Adicionalmente, na avaliação formativa dos saberes, a aprendizagem é vista como um processo, não se avaliando apenas os resultados, centrando-se na comunicação, na negociação e apropriação de sugestões das crianças, valorizando-se mais uma vez a pedagógica da escuta (Castilho & Rodrigues, 2012). A avaliação das aprendizagens não pretende atribuir uma classificação, nem ser instrumento de comparação entre crianças, mas sim permitir que o EI tenha conhecimento das necessidades do grupo, para que possa, não só colmatá-las, mas também dar resposta aos seus interesses (Lopes da Silva et al., 2016)

A educação de infância pretende ser uma das etapas basilares do processo de educação dos indivíduos, para tal, deve permitir que todas as crianças tenham o direito a se sentirem parte integrante de um grupo e da sociedade, respeitando a sua diferença e individualidade. Desse modo, ao incluir todas as crianças, o EI, as instituições e o governo português, “responde[m] à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um[a das crianças], através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da

comunidade educativa.” (DL n.º 126/2018, 6 de julho, capítulo 1, artigo 1). Para tal deve ser elaborada, se necessário, “uma personalização, flexibilização da planificação e do currículo de modo a proporcionar a educabilidade, equidade e envolvimento de todas as crianças” (DL n.º 126/2018, 6 de julho), proporcionando uma educação onde todos aprendam.

Após tudo o que foi elencado anteriormente, observa-se que o educador de infância necessita de conhecimento teórico e pedagógico para dar respostas aos diversos desafios que a sua profissão implica, às exigências da sociedade, bem como garantir o desenvolvimento holístico da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Para tal, espera-se que o mesmo vá construindo a sua identidade profissional através da sua formação ao longo da vida, com vista a “acompanhar a evolução do ser humano e da sociedade local e global” (Marta, 2015, p. 145), assumindo, assim, que a identidade profissional, segundo Nóvoa (1992) (citado por Marta, 2015, p. 172), “ não é um dado adquirido, não é uma propriedade nem sequer um produto, mas um espaço de construção profissional”. Nessa linha de ideias, e segundo Sarmiento (2016), a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intrapessoal (...) desenvolvendo-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 79). Para a mesma autora, a identidade é um processo tripartido: em primeiro lugar, o educador expressa o seu desejo em ser educador de infância; em segundo lugar, necessita de sustentar a sua ação através de pressupostos teóricos e pedagógicos; em terceiro e último lugar, espera-se que o mesmo realize reflexões constantes acerca da sua prática profissional, com vista adquirir novos conhecimentos e transformar (Sarmiento, 2009, citado por Marta, 2015).

Em suma, a Educação Pré-Escolar ocupa um espaço significativo na vida das crianças e, por isso, este nível educativo deve primar pelo respeito do seu desenvolvimento natural e complexo, bem como o seu direito a brincar e a crescer de forma integral, rodeada de espaços, materiais, experiências e agentes que a estimulem, orientem e apoiem. Assim, o EI deve desenvolver a sua prática educativa “de forma inovadora, dado a especificidade de cada criança, não há desenvolvimentos iguais” (Marta, 2015, p. 278), e deve reinventar-se, uma vez que “os novos desafios da sociedade *obrigam* o profissional a uma procura constante de novos saberes, novas aprendizagens” (Marta, 2015, p. 278).

### 3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1.º CEB é o primeiro dos quatro ciclos que compõem a escolaridade obrigatória, com uma duração de quatro anos. Este é universal, obrigatório e gratuito, indo ao encontro do quarto objetivo de desenvolvimento sustentável da UNESCO, a educação de qualidade em que se pretende “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017). Desta forma, o 1.º CEB apresenta objetivos que pretendem desenvolver competências basilares para a vida dos cidadãos portugueses, tais como garantir uma formação que permita a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, bem como potenciar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, entre outros (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Este é um nível de ensino que apresenta algumas características próprias, nomeadamente o regime de monodocência, favorecendo a aprendizagem e o ensino de forma globalizante. Esta característica possibilita uma maior articulação entre saberes, em que o professor titular “assegura as componentes do currículo constantes da respetiva matriz curricular, com exceção do Inglês.” (DL n.º 126/2018, 6 de julho, capítulo 2, artigo 5.)

Desta forma o professor do 1.º CEB apresenta um perfil específico, consagrado no Decreto-Lei n.º 241/2011 de 30 de agosto, encontrando-se nele elencado que o docente deve promover e integrar todas as vertentes do currículo, articulando as aprendizagens. Este tem, tal como referido no ponto um, autonomia para gerir e organizar o mesmo de forma a criar um processo de ensino e aprendizagem significativo. Contudo deve ter sempre em consideração os objetivos a alcançar pelos alunos neste nível de ensino, tais como o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 14 de outubro, secção 2, artigo 8). Assim, é indispensável e deveras importante, tal como referido no ponto um no presente capítulo, que os docentes, assim como as organizações escolares, tenham autonomia de gerir o

currículo de forma flexível e transversal ao longo dos anos e ciclos de aprendizagem, para a construção de saberes articulados capazes de proporcionar uma formação integral, que vise a transversalidade e continuidade da aprendizagem a todos os alunos (Carvalho, 2010).

Contudo, essa gestão e flexibilização do currículo deve ir ao encontro dos conteúdos e aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir consoante o seu ano e nível de escolaridade. Dessa forma, os documentos orientadores sofreram alterações significativas, uma vez que os aplicados nas últimas décadas careciam de uma articulação entre si, tornando-se indispensável reformular e reorganizar o currículo, de forma a dar resposta às necessidades e expectativas dos alunos. Como tal, elaboraram-se as aprendizagens essenciais, que se encontram no momento em regime experimental, cruzando os documentos orientadores, as metas e programas das disciplinas do ensino básico e secundários, e ainda com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as mesmas permitem uma efetiva flexibilização e gestão curricular (DL n.º 55/2018). Estes documentos estão disponíveis para todas as disciplinas que contemplam a matriz do ensino básico. Os mesmos são compostos por um conjunto, comum, de conhecimentos a adquirir, correspondendo aos conteúdos de conhecimento disciplinar fundamentais, “articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” (DL n.º 129/2018 de 6 de julho, capítulo 1, artigo 3, alínea b). Este novo enquadramento curricular surge, também, como forma de se articular com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que define o que se espera para a aprendizagem das crianças, ou seja, à saída da escolaridade obrigatória define que as crianças devem ser capazes de cooperar, partilhar e colaborar, de forma a trabalharem em equipa, devendo ainda ser capaz de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al., 2017, p. 25). Desse modo, não se pretende uniformizar o ensino, mas sim “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Martins et al., 2017, p. 5).

Para além deste cuidado em articular as áreas curriculares, o docente deve ter em conta a organização temporal que dedica a cada uma das áreas curriculares, sendo que deve cumprir e respeitar com o exposto na matriz do 1.ºCEB de forma a dar respostas, pedagogicamente, adequadas ao contexto da sua comunidade educativa. Assim, as áreas curriculares de português e matemática deverão ocupar sete horas semanais cada, o estudo do meio conta com três horas semanais e a educação artística juntamente com a educação física dispõem de uma carga horária semanal de cinco horas. Estão contempladas ainda o apoio ao estudo e a oferta complementar com três horas semanais para os primeiros e segundos anos e uma hora para os terceiros e quartos anos. Estes dois últimos anos dispõem ainda com duas horas semanais de inglês. Desta forma, o 1.º CEB tem uma carga horária de 25 horas semanais, em que o professor deve integrar de forma global e transversalmente todas as áreas, incluindo a cidadania e desenvolvimento, bem como as TIC (DL n.º 129 de 6 de julho de 2018).

Posto isto, e como referido anteriormente, o docente desempenha a função de ensinar, articulando as áreas curriculares de forma a interligar os saberes provenientes de várias áreas do conhecimento, que facilitam a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado, potencializando um processo educativo contínuo e crescente (Carvalho, 2010). Assim, segundo Leite (2012) surgem três formas de articulação curricular que o professor deve ter em conta na sua planificação, que são, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Na primeira a relação passa pelo estabelecimento de pontos de contacto entre disciplinas, apesar de manterem as fronteiras. Esta é o nível de articulação que mais é utilizado pelos docentes em que acreditam que estão a realizar interdisciplinaridade. Esta última caracteriza-se por ser mais complexa, uma vez que pode ir até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais entre disciplinas diferentes, proporcionando uma visão global da educação. Por fim, a transdisciplinaridade põe fim à fragmentação das disciplinas, correspondendo ao grau máximo de coordenação entre disciplinas e interdisciplinas, sendo vista como facilitadora da compreensão da realidade, uma vez que o mundo real não é fragmentado por áreas de conteúdo/disciplinas (Leite, 2012). Posto isto, cabe dizer que ao longo da PES foi objetivo, do par pedagógico, articular as diferentes áreas curriculares realizando-se interdisciplinaridade nas diversas planificações desenvolvidas, desenvolvendo-

se sequências didáticas ao longo das atividades. Acrescente-se ainda que, através da implementação e desenvolvimento da MTP, a riqueza das propostas de atividade interligando várias áreas do saber e do currículo, tentou-se alcançar a transdisciplinaridade (Morin, 1999).

Efetivamente, esta relação dos conteúdos é fundamental para a aprendizagem, pois existe uma maior probabilidade de adquirir conhecimento quando o ser humano atribui significado a um determinado assunto, ou seja, quando é capaz de estabelecer uma conexão entre o conhecimento já adquirido e a nova informação. Com isto, assume-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos, permitindo ao aluno identificar os conteúdos com as suas experiências de vida, a sua realidade, para que seja capaz de interpretar o novo conhecimento (Leite, 2012). Posto isto, e de forma a promover aprendizagens significativas, é igualmente importante garantir o acesso aos alunos no seu processo de formação, tal como defendido e apresentado anteriormente pela MTP e os modelos socioconstrutivistas. Para que tal aconteça é essencial que exista uma ação educativa coerente e flexível, bem como um trabalho colaborativo entre professores e educadores, capazes de promover a autonomia da criança de forma a criar um processo que corresponda aos seus interesses, motivações, necessidades e dificuldades (Martins, 2017). Neste seguimento, a partilha de conhecimentos, de ideias e tarefas entre docentes das diferentes áreas disciplinares, anos de escolaridade e níveis de educação cria objetivos comuns, estabelece relações não-hierarquizadas com uma liderança compartilhada, fortalece a confiança mútua e responsabiliza os agentes pelas ações, criando um ambiente favorável ao progresso e evolução profissional. Com este trabalho conseguirão dar resposta positiva às expectativas dos alunos, criando um ensino verdadeiramente flexível e articulado (Damiani, 2008).

Ainda nesta linha de ideias de promoção do sucesso escolar e de uma aprendizagem efetiva dos conteúdos por parte de todos os alunos, não é suficiente que o docente gira e articule o currículo, sendo essencial que em alguns casos diferencie pedagogicamente os seus alunos, garantindo que todos conseguem dominar, o melhor possível, as suas competências e saberes (Lei n.º 128 de 5 de julho de 2017). Desta forma, o docente deve conhecer as especificidades de cada aluno adequando as tarefas ao seu nível de exigência, como também deve criar estratégias pedagógico-didáticas que lhe permitam

realizar as tarefas. Ou seja, e tal como referido no ponto um do presente capítulo, o adulto deve “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (Roldão, 1999, p. 52; Tomlinson, 2008). Torna-se desta forma indispensável que se crie uma relação positiva com o grupo, em que se verifique um “ambiente de elevada qualidade, tanto a nível emocional como da instrução” demonstrando “ser particularmente importante para as crianças que iniciam as aprendizagens formais” (Camida, Leal & Cancela, 2011, p. 19). Dessa forma, torna-se indispensável que o docente encare a criança e a aceite como um ser “único, singular e, por isso, distinto dos demais que estão ao seu redor” que “apresentam pontos fortes e outros que são mais fracos; desenvolvendo a consciência de que tantos os pontos fracos como os fortes são passíveis de desenvolvimento.” (Almeida, Crispim, Silva & Peixoto, 2017, p. 97). Adicionalmente, e segundo Gardner (1995, citado por Almeida, Crispim, Silva & Peixoto, 2017) a Teoria das Inteligências Múltiplas refere que o docente detém a função de auxiliar os alunos a desenvolverem as suas diferentes inteligências, com o objetivo de se tornarem cidadãos ativos na sociedade. Assim, é possível afirmar que ao dar uma respostas adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem, através da criação de ambientes educativos assentes numa pedagogia diferenciada, permite a igualdade de processo, cabendo ao professor diversificar e adaptar os modos de ensinar, de forma a criar momentos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades e inteligências de todos os indivíduos pertencentes ao grupo. Desse modo, e dada a sua importância, ao longo da PES o par pedagógico tentou desenvolver atividades que permitissem o desenvolvimento das diferentes inteligências nas crianças, tal como se poderá observar no terceiro capítulo.

Ainda como elemento influenciador do sucesso educativo prende-se a qualidade e diversidade dos recursos selecionados pelo docente para integrar as suas aulas, sendo essencial que se relacionem com os objetivos a desenvolver, criando na criança um espírito investigativo. Estes devem ser igualmente adaptados às capacidades e ritmos de aprendizagem do grupo, articulando recursos pedagógicos que abranjam tanto utilizações mais livres, manipuláveis e investigativas, como as mais estruturadas, ou seja, o docente deve articular de forma harmoniosa tanto o uso de matérias como o manual escolar, como a utilização das TIC (Tomlinson, 2008).

Posto isto, é necessário apurar os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos, de forma a regular o processo de ensino e de aprendizagem, bem como as estratégias utilizadas, pois é importante “reconsiderar o que se ensina, o que se aprende e o que, e como, se avalia” (Vilar, 1993, p. 15). Desta forma, torna-se imprescindível elaborar instrumentos de avaliação adequados e diversificados às necessidades e interesses dos alunos, sustentando o carácter formativo da avaliação. Assim, acredita-se que os mesmos vão conduzir as instituições a “uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno” (Decreto-Lei n. º17, de 4 de abril de 2016, no preâmbulo), sendo assim responsabilidade das mesmas desenvolver processos avaliativos que melhorem e apoiem as aprendizagens dos alunos.

Nesta linha de pensamento, cabe aos professores e aos órgãos de gestão pedagógica desenvolver instrumentos de avaliação interna das aprendizagens, devendo apresentar três modalidades, a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Decreto-Lei n. º139 de 5 de julho de 2012; Lei n. º17 de 4 de abril de 2016). No que diz respeito à avaliação formativa, sendo esta a utilizada ao longo da PES, assume-se como sendo a principal modalidade, permitindo a obtenção de informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares. Esta modalidade avaliativa assume um carácter sistemático e contínuo, levando a que as decisões criadas resultem da ponderação sobre todas as informações recolhidas e tratadas ao longo de todo o processo avaliativo (Vilar, 1993;). Sendo assim, é uma modalidade que cria medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver, recorrendo a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos (Lei n. º17 de 4 de abril de 2016). Esta modalidade deve igualmente apresentar um carácter global e integrante, exigindo um trabalho conjunto dos agentes do processo educativo, alunos e professores. Adicionalmente, acredita-se que deve ser avaliado tudo “quanto o sujeito aprende, assimila e mobiliza, sempre que, [as situações lho exigam]”, ou seja, são assim avaliados os conhecimentos, “o saber”, os procedimentos, “o saber fazer”, e por fim as atitudes, “o ser” e “o saber ser” (Vilar, 1993, p. 15). Estes parâmetros avaliativos vão ao encontro dos quatro pilares de educação apresentados anteriormente. Acrescente-se que se podem desenhar diversos instrumentos de avaliação formativa, sendo muito comum se realizarem grelhas de observação com vários parâmetros que o docente considere pertinente observar nos alunos.

Com o mencionado anteriormente, cabe mencionar que ao longo da PES promoveu-se a avaliação formativa pelo seu carácter global de avaliação dos conhecimentos, não se centrando num momento do processo de aprendizagem, mas sim em todo o percurso realizado pelo aluno até desenvolver determinada capacidade. Como tal, esta assume-se de igual forma uma estratégia de avaliação da prática docente, permitindo observar se tal estratégia ou opção didática se adequou e permitiu desenvolver os objetivos pré-estabelecidos para determinada tarefa, ou se o grupo obteve o maior proveito da atividade desenvolvida. Como tal, com o desenvolvimento das práticas educativas foram realizadas grelhas de observação, estabelecendo-se determinados parâmetros e competências que se pretendia observar no aluno ao longo das práticas, sendo as mesmas característica da metodologia de investigação-ação, mencionada no próximo capítulo. Assim, as mesmas grelhas de observação tinham o intuito de melhorar a prática docente na medida em que forneciam ao professor indicadores da sua ação, bem como permitiam compreender as necessidades de cada aluno, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e adequada.

Após o elencado ao longo deste capítulo é visível a atribuição de novos papéis e desafios colocados aos docentes, sendo-lhes exigidos conhecimentos e práticas representantes das mais diversas áreas para que o mesmo consiga dar resposta adequada às exigências, necessidades e interesses da sociedade e comunidade que integra. Estes fatores contribuem, assim, para a construção de um novo paradigma profissional, sendo necessário uma formação contínua que auxilie o docente na construção da sua identidade profissional, pois tem de ser capaz de desenvolver competências e conhecimentos que deem resposta às exigências e desafios que lhe são colocados ao nível social, político e cultural. Dessa forma, espera-se que o docente seja capaz de questionar e refletir perante a sua ação, e ainda “que o professor seja reflexivo quanto à sua prática de forma a promover a mudança e o desenvolvimento profissional pela formação ao longo da vida” (Santos, 2012, p. 2). Dessa forma, é igualmente essencial que o docente englobe nesse processo reflexivo de transformação as crianças, envolvendo-as num processo de aprendizagem, garantindo o seu bem-estar e desenvolvimento sob uma perspetiva holística.

#### 4. AS CIÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Um olhar para o investimento na educação científica, tem vindo a ganhar uma maior importância, visando a acessibilidade a toda a população. Este alargamento está a ser influenciado pelos contextos sociais e políticos de cada país, tendo-se criado incentivos ao estudo das ciências, tanto Físico-Naturais como Humanas e Sociais (Reis, 2006).

Adicionalmente, é visível e factual que a vida se desenvolve perante diversos fatores naturais, constatando-se que a condição humana completa-se numa harmoniosa ligação entre as “ciências da Natureza e a tradição principal da cultura humanista” (Morin, 1999, p. 13). Desse mesmo modo, pretende-se que, para uma efetiva compreensão do mundo que nos rodeia, se promova uma educação que convirja na tomada de consciência das crianças e no reconhecimento da “sua Humanidade, [situando-a] no mundo e assumin[do-a]” (Morin, 1999, p. 14). Aliada a este pensamento, a criança está, diariamente, rodeada por ciência, desde o brincar até à sua genuína curiosidade e desejo de descobrir mais, como e porquê, acerca do mundo que a rodeia. Desta necessidade de explicação acerca de diversos fenómenos naturais estabelecem-se processos de observação, os mesmos incentivam à reflexão para a compreensão dos fenómenos naturais e culturais, princípio este fundamental para a construção do conhecimento, do pensamento científico e espírito crítico (Martins et al., 2009). Dessa forma, é essencial que se promova a educação para a literacia científica desde os primeiros anos, tendo em conta que a ciência permite desenvolver e estimular a curiosidade natural das crianças e que a mesma possibilita a maturação das suas capacidades intelectuais (Sá & Varela, 2007).

Por conseguinte, a educação desempenha um papel fundamental para a universalização do conhecimento científico-natural, possibilitando o ensino destas áreas do saber desde idades precoces, ou seja, desde a EPE até, pelo menos, ao ensino secundário. Este investimento educacional assume-se como fundamental, uma vez que este saber irá capacitar as crianças e adultos para poderem observar o mundo que as rodeia. Nesta linha de pensamento, é possível de se observar nas OCEPE a importância do conhecimento do mundo, sendo visto como forma de “(...) a criança adot[ar] uma atitude de

questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85), tornando-se, deste modo, relevante compreender e reconhecer o papel da ciência na educação. Refutando esta ideia, as AE de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º CEB acrescentam que o conhecimento de diversas áreas do saber, nomeadamente a “Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia (...) contribu[em] para a compreensão progressiva da sociedade, da natureza e da tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” (Ministério da Educação, 2018, p. 1).

Partindo desta ideia inicial, é de extrema importância que se contrarie o ensino das ciências desarticulado, pelo que surge a abordagem de Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). Esta é uma área interdisciplinar de estudos que visa explorar e compreender a ciência e a tecnologia moderna, de forma a adaptar-se à sociedade de hoje, como também abordar de que forma é que a sociedade moderna se adapta à tecnologia e à ciência. É de realçar que este tipo de abordagem deverá estar presente nos currículos escolares, bem como ser posta em prática por todos os docentes, uma vez que a mesma permitirá que o ensino das ciências seja mais apropriado e significativo para as crianças (Mansour, 2009).

Aliada à relevância da aprendizagem das ciências para o desenvolvimento holístico da criança, é inegável que a mesma se desenvolve através das interações em experiências pessoais, levando-a a compreender e atribuir significado, de forma gradual e contínua, ao mundo. Desse modo, a educação científica, presente no ensino experimental e reflexivo, possibilita a compreensão da realidade, uma vez que parte de situações, questões e problemas significativos e estimulantes para a criança (Veiga et al., 2003). Para além disso, as atividades experimentais potenciam a capacidade de resolução de problemas que, por sua vez, desenvolve a capacidade de as crianças discutirem e argumentarem as suas ideias (Sá & Varela, 2004).

Nesta linha de ideias, a ação educativa do docente deve proporcionar à criança oportunidades de explorar o conhecimento que já possuem, ou seja, deve partir da sua curiosidade, ideias, perguntas, dúvidas, etc., para investigações mais profundas. Com o mesmo, o profissional de educação irá assumir o papel de mediador de conhecimentos, na medida em que irá colocar

a criança no centro da sua aprendizagem para que a mesma adquira, paulatinamente, mais competências e experiência na busca de resposta para as suas questões, bem como na criação do conhecimento (Martins, 2009).

Para além de tudo o que foi mencionado anteriormente, e como forma de estimular o ensino pela descoberta e experimentação, considera-se “um factor importante para a aprendizagem (...) [a] atmosfera emocional e social que o [docente] cria na sala” (Pereira, 2002, p. 78). Dessa forma, é de realçar que as interações entre crianças e docentes assentes num clima de valorização, escuta e respeito, potenciam a partilha e discussão de ideias, as explicações, a reorganização e a clarificação do pensamento, alcançando níveis intelectuais superiores, através da cooperação entre pares, levando, assim, à construção de conhecimentos, que por sua vez levam à aprendizagem (Pereira, 2002). Posto isto, acredita-se que o trabalho colaborativo representa extrema importância no ensino e aprendizagem das ciências, pois é aquele que possibilita uma maior troca de opiniões, proporcionando uma maior compreensão e elaboração de explicações (Sá & Varela, 2004).

Em suma, é possível assumir que a criança se desenvolverá, mais facilmente, de forma integral se possuir um percurso educativo que prese pela educação científica relacionada com as outras áreas do saber. Neste seguimento, a transversalidade de saberes é bem visível e defendida por Lopes da Silva et al. (2016), na medida em que acreditam que as crianças se “desenvolvem e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p. 85). Assim, sendo a criança um ser naturalmente curioso, as áreas diretamente ligadas aos estudos das ciências naturais exploram e desenvolvem-se perante essa característica, pretendendo dar resposta a essa vontade intrínseca da criança de saber o porquê dos fenómenos do seu quotidiano. Nesta sequência, as áreas científicas encontram-se diretamente relacionadas, uma vez que é necessário recorrer e mobilizar aprendizagens de todas as outras áreas “para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, recorr[endo] a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Cabe ainda referenciar que a ciência possibilita o desenvolvimento da cidadania, o desenvolvimento pessoal e social, na medida em que, para o conhecimento do mundo, é crucial fomentar relações positivas com os outros, desenvolvendo assim “cuidados consigo próprio, e a

criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Dessa forma, proporcionar-se-á uma aprendizagem com significado e coerente, que reflete a complexidade do mundo, uma vez que se vive numa era tecnológica repleta de ligações e conexões entre si (Morin, 1999). Conscientes da relevância que o estudo das ciências representa para o desenvolvimento das crianças, os projetos e atividades desenvolvidas ao longo da PES incidiram na exploração desta área do saber articulada com as demais.

## **CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

Este capítulo estará dividido em duas partes, tal como se descreve no seu título. Num primeiro momento, tendo como base a observação direta, sistemática e participante das dimensões do ambiente educativo tais como, a gestão e organização do tempo, espaço, materiais e interações, descrever-se-á cada um dos contextos educativos de forma a caracterizá-lo. O ato de observar e conhecer o ambiente educativo é importante para a sugestão de propostas adequadas às necessidades e interesses das/os crianças/alunos, proporcionando bem-estar e oportunidades para o desenvolvimento integral e seguro das mesmas (Souza & Souza, 2014).

Posto isto, a observação e o conhecimento do meio foram estratégias pedagógicas essenciais para o desenvolvimento do percurso formativo que se desenvolveu ao longo da PES. Desse modo e ainda dada a necessidade atual de o docente ser um agente de progresso e mudança social e educativo, neste capítulo estará também dedicado um subcapítulo que explicitará os fundamentos da metodologia de investigação-ação.

### **1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A Prática Educativa Supervisionada realizou-se numa instituição pertencente à área metropolitana do grande Porto. Este é um agrupamento criado em 2003/2004, não tendo escola secundária ligada ao mesmo, porém a associação de pais é comum às instituições. O agrupamento de escolas possui um projeto educativo que se encontra em reformulações. Contudo, analisando

o projeto educativo de 2013-2017, é possível verificar que o agrupamento se insere num dos mais populosos concelhos do país, oferecendo boas condições de habitabilidade. Neste, as atividades económicas centram-se nos setores terciários e secundários, com maior destaque nas indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamento e alimentar. Desta forma, o meio socioeconómico, a cultura e a formação académica que envolve o mesmo caracterizam-se por ter um nível médio de escolaridade, bem como situações socioeconómicas, na sua maioria, estáveis. Assim, tendo em conta o projeto educativo do agrupamento, é objetivo das instituições educativas serem vistas, vividas e sentidas como um lugar de oportunidades, de encontro e de vida, estabelecendo-se objetivos como a educação para os valores, a promoção do sucesso educativo, o combate do abandono educativo e a promoção da literacia (Projeto Educativo, 2013-2017).

Desta forma, compõem o agrupamento 11 estabelecimentos de ensino, com valências desde a EPE até ao 3.ºCEB. Assumindo um carácter reflexivo e com vista a diminuir fenómenos como o abandono e desinteresse escolar e a indisciplina, o agrupamento exhibe princípios que regem as instituições que se centram no aprender a conhecer, a fazer, a viver em comunidade e a ser. Estes estão aliados a um conjunto de valores que assumem um carácter imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, tais como a solidariedade, tolerância, respeito, espírito crítico, valores éticos, estéticos e afetivos, assim como a valorização do património natural e histórico-cultural. Com isto, o agrupamento anseia ser visto como uma organização comunicacional, caracterizada pelo compromisso da contínua participação na comunidade escolar e educativa (Projeto Educativo, 2013-2017).

Posto isto, a instituição cooperante é um estabelecimento com capacidade para cinco turmas de 1.º CEB e duas de EPE. Para tal, possui um corpo docente de quatro professores titulares de turma e um professor de apoio educativo, lecionando 20h neste estabelecimento. Tem ainda um professor de educação especial e um professor de inglês (3º e 4º ano). No que toca ao corpo não docente é composto por duas auxiliares educativas no 1.ºCEB e duas cozinheiras pertencentes a uma empresa privada. Na valência da EPE, os recursos humanos são compostos por duas educadoras, dois assistentes operacionais, uma assistente técnica sociocultural e uma auxiliar da animadora.

A escola abrange, no momento, 142 alunos, organizando-se num edifício com um andar, tendo a cantina a meio a dividir o edifício em dois polos. Assim sendo, temos duas entradas, a sua acessibilidade é feita através de escadas ou de uma rampa, porém não dispõe de acesso para pessoas com mobilidade reduzida ao primeiro andar. No que diz respeito ao polo da direita, encontramos no rés-do-chão a sala de jardim-de-infância (sala 4); ainda neste piso, temos um espaço dedicado à prática de educação física nos dias de chuva, a sala dos professores, uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida e quatro casas de banho adaptadas a crianças. No primeiro andar, estão situadas as salas 5 e 6, onde se localiza a sala da professora cooperante, e ainda nesse piso temos os arrumos destinados ao material de educação física. Apresentando uma estrutura similar, no polo da esquerda temos a biblioteca no rés-do-chão, e ainda a segunda sala de atividades de EPE, que iniciou em meados do primeiro semestre. No que diz respeito à receção das crianças, estas são acolhidas no espaço da cantina pela componente de apoio à família (CAF). No mesmo edifício existem, também, quatro casas de banho adaptadas à utilização por parte das crianças. No primeiro andar, estão situadas duas salas de aula (2 e 3), destinadas ao 2.º e 4.º ano de escolaridade. No que diz respeito à biblioteca escolar, esta encontra-se fechada, os alunos não a frequentam regularmente, sendo necessário requerer autorização do professor ou auxiliar para a explorar. Este espaço educativo é um meio que envolve e desperta inúmeras aprendizagens, pelo que a sua utilização deve ser feita “de forma dinâmica, criativa, viva e envolvente” (Peruchi, 1999, p. 82), acreditando que “a presença do aluno na biblioteca contribui para seu desenvolvimento intelectual.” (Perucchi, 1999, p. 83).

O espaço exterior, que circunda todo o edifício, é composto por um piso de terra e cimento, onde encontramos um campo de basquetebol, um espaço amplo cimentado, uma casinha, o jogo da macaca, um jogo de equilíbrio e algumas árvores de grande porte que delimitam a área. Este ambiente educativo deve ser um contínuo da sala de atividade/aula, proporcionando experiências e aprendizagens, novas, ricas e significativas, dando resposta ao ser curioso que define a criança. Assim, segundo Lopes da Silva et al. (2016), o mesmo “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (p. 27) devendo ser visto pelo docente como tal, integrando parte das suas atividades no mesmo. Realce-se

que ao longo da PES foram desenvolvidas atividades que proporcionaram o contacto e a exploração das crianças neste ambiente, proporcionando-lhes múltiplas experiências sensório-motoras.

Nesta instituição, o plano anual de atividades está elaborado de forma a envolver todas as crianças, promovendo atividades de cariz individual, grupal (grupo turma) e institucional (Projeto Educativo 2013-2017). O mesmo organiza-se por áreas, tais como: as aprendizagens em novos contextos, que se centram em visitas de estudo a bibliotecas, museus, etc.; a leitura e escrita, com atividades como a hora do conto, a feira do livro, entre outras; o espaço escolar, de forma a intervir no mesmo com vista a melhorá-lo - para tal desenvolvem-se atividades como a manutenção de canteiros; a educação para a saúde, sensibilizando a comunidade educativa para os hábitos de higiene através do desenvolvimento de palestras sobre o tema, bem como a implementação dessas rotinas na escola - realce-se que ao longo da PES foram desenvolvidas atividades que desenvolveram estas competências nos alunos, sensibilizando para a importância destes hábitos para a saúde e bem-estar, social e pessoal; a educação ambiental, com a plantação de árvores; a educação para a cidadania, promovendo valores morais e sociais, através de recolha de alimentos, entre outras iniciativas. É também importante realçar que a escola realiza um projeto educativo - "Todos juntos pelo ambiente" - com o enfoque na reciclagem.

Posto isto, constam ainda do plano anual de atividades momentos que envolvem a comunidade envolvente, nomeadamente os familiares e encarregados de educação das crianças, em atividades como a feira de outono e a festa de carnaval. Com isto, é essencial realçar que a escola e a família são elementos fundamentais e estruturantes na construção da vida dos indivíduos, assim como para a sua formação social, política e educativa, sendo uma mais-valia que se interliguem e sejam elementos ativos (Dessen & Polonia, 2007).

## 1.1 Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar

A iniciação à prática profissional realizada no âmbito da EPE desenvolveu-se numa das duas salas que contemplam a instituição cooperante, com um

grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entres os quatro e os seis anos. O mesmo era constituído por 10 crianças do sexo feminino e 14 do sexo masculino, sendo que uma delas se encontrava sinalizada com NAS, não lhe sendo diagnosticadas, até ao momento, as suas especificidades, contudo frequenta a terapia da fala e ocupacional. É ainda importante salientar um outro caso que se encontra em avaliação médica e psicológica para averiguar qual a especificidade, demonstrando várias dificuldades de autorregulação, na comunicação e expressão com os demais atores do contexto educativo. Saliente-se que o grupo reflete a inclusão de todas as crianças, tendo o respeito como base fundamental para a convivência harmoniosa na sala de atividades, encarando as diferenças como um meio de desenvolvimento da área de formação e desenvolvimento pessoal e social, promovendo o conhecimento e respeito pelo outro de forma a permitir que todos se sintam pertencentes ao grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao olhar para o ambiente social e familiar que contemplam o grupo, é possível afirmar que o contexto social se caracterizava por ser participativo e colaborador, espelhando assim a importância da parceria escola-família. É ainda importante acrescentar que as crianças vivem em zonas circundantes à instituição, existindo inclusive elementos que se deslocam a pé para a mesma. No que diz respeito aos agregados familiares, havia uma percentagem significativa de crianças que vivem com os dois pais, existindo apenas uma criança que vive com o processo de separação e outra que habita com a sua mãe e irmã. É ainda de acrescentar que alguns dos elementos do grupo têm os avós como suporte de família alargada, passando grande parte do tempo com eles, sendo a relação escola-família realizada, também, através destes elementos. Já ao analisarmos as habilitações literárias do agregado familiar, observou-se que 11 dos elementos apresentam o grau de licenciado e um de mestre, 11 concluíram os seus estudos no ensino superior, e sete no ensino básico, sendo que os restantes apresentam uma formação académica mais baixa. Relativamente às situações profissionais, 12 dos agregados têm os dois pais empregados, 11 deparam-se por ter apenas um dos elementos no ativo e apenas uma das famílias não tem nenhum dos elementos parentais empregados.

Seguidamente, a EPE é um ambiente educativo que deve proporcionar múltiplas experiências para as crianças, de forma a “promover o desenvolvimento pessoal e social com base em experiências da vida democrática

numa perspectiva de educação para a cidadania” (Folque, 2018, p. 42), pleno de significado, cabendo por isso ao educador desenvolver práticas que deem respostas aos interesses e necessidades do seu grupo. Para tal, e de forma a promover uma multiplicidade de experiências, é importante que o ambiente seja assente em quatro dimensões fundamentais que se interligam entre si: o espaço, o tempo, os materiais e as interações.

Assim, torna-se imprescindível recorrer a práticas de observação que possibilitam ao educador de infância recolher informações que lhe permitam desenvolver ações adequadas ao seu contexto, pelo que o par pedagógico realizou uma observação naturalista, sistemática e participante (Coutinho, 2014). Dessa forma, foi possível apurar que o grupo de crianças apresenta especial interesse pela expressão artística, ao nível do desenho, pela expressão motora, no âmbito de jogos coletivos, nomeadamente o futebol e jogos tradicionais, e apresenta, ainda, curiosidade específica pela área das ciências, principalmente sobre a natureza e o meio ambiente. Ao olharmos para as necessidades mais evidentes do grupo, até ao momento, é plausível afirmar que o mesmo apresenta dificuldade no saber-estar e ser em grupo criando-se, pontualmente, situações de conflito, sendo necessário agir perante este comportamento através da escuta das crianças e ações de reflexão e negociação grupal. Porém, e atendendo ao referido, as crianças demonstram uma preferência pela resolução de tarefas em pequeno e grande grupo. Ainda sobre o ponto de vista das necessidades, observou-se que no grupo de crianças se revelam algumas dificuldades ao nível da motricidade fina e na oralidade.

Após a caracterização do grupo, importa evidenciar as rotinas enquanto dimensão educativa, representando estas um espaço preponderante e basilar para o desenvolvimento de aspetos-chave (Zabalza, 1996). Dessa forma, é desejável que o espaço seja “responsivo e desafiante”(Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 42), possibilitando que a criança “aprenda com as suas próprias acções, [que se possa] movimentar, (...) construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, [sozinha] e em pequenos e grandes grupos.” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 51). Assim, é papel do EI organizar o ambiente escutando-o, devendo o mesmo corresponder sempre às características, interesses e necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Contudo, à medida que o tempo vai passando e como resultado das múltiplas experiências, torna-se essencial que ocorram

alterações no espaço educativo que permitam acompanhar os interesses e características do grupo (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979), devendo-se realizar tais mudanças com base na negociação entre todos os agentes do contexto educativo, incentivando as crianças a coconstruírem o seu próprio ambiente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), tal como se verificou na partilha de conhecimento com a educadora cooperante.

Por conseguinte, a sala de atividade da EPE era um espaço amplo possibilitando que as mesmas circulassem à vontade pela sala e, ainda, permitia a observação da educadora de qualquer canto da sala. Acrescenta-se que o mesmo apresentava segurança para o grupo, não contendo no espaço materiais perigosos nem mobiliário que representasse risco, com um piso liso e antiderrapante, confortável para o bem-estar e para as atividades das crianças. É ainda importante realçar que a sala se apresentava com uma estética agradável, possuindo cores e texturas suaves, tendo ainda a característica de contemplar a entrada de uma basta luz natural.

Desse modo, o espaço educativo estava organizado em seis áreas de interesse: a área da biblioteca e oficina de escrita, a área das construções, a área das ciências, a área da expressão artística, a área do jogo simbólico e a área dos jogos de construção. Posto isto, e de forma a proporcionar múltiplas experiências à criança, a área da biblioteca e oficina de escrita era composta por dois bancos, uma prateleira com livros de literatura para a infância, uma mesa com cinco cadeiras e letras magnéticas. Esta deve permitir que as crianças explorem os livros e materiais de leitura e escrita, através do contacto com diferentes suportes de escrita e diversidades de textos, promovendo, assim, o respeito e o prazer pela língua e pelos livros (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Já na área das construções é possível encontrar blocos de diferentes dimensões, um tapete de garagem, figuras de animais e carros em miniatura, permitindo às crianças criar padrões, simetrias, jogos de equilíbrio e de inclusão, sendo capazes de desenvolver a sua capacidade de resolver problemas, comparar, seriar e orientar os objetos espacialmente. Estes jogos lúdicos incluem-se no desenvolvimento do jogo simbólico, na medida em que as crianças atribuem significado às suas construções, por exemplo, passam a ser casas, pistas, entre outros (Hohmann, & Weikart, (2011). Esta era uma área muito solicitada pelas crianças, dando origem a pequenos conflitos e sendo necessário, em alguns casos, a intervenção do adulto, desenvolvendo assim nas crianças atitudes e

valores, de forma a se tornarem conscientes, autônomos e solidários (Lopes da Silva et al., 2016). De seguida, a área das ciências era constituída por uma mesa e duas cadeiras, uma balança com vários pesos, elementos da natureza recolhidos pelo grupo, um mapa mundo e alguns livros de ciências naturais, contribuindo para as crianças desenvolverem a sua tomada de consciência e preservação acerca do mundo físico e natural, aprofundando os seus conhecimentos através da descoberta, da experimentação e da observação de fenómenos e aspetos do mundo natural que os rodeia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Este espaço da sala representava um dos maiores interesses para as crianças, que diariamente procuravam enriquecê-lo, trazendo do espaço exterior e de casa elementos como plantas, sementes, folhas, paus. Seguidamente, na área da expressão artística era possível encontrar uma grande mesa oval com cadeiras, um cavalete para a pintura, plasticina, uma grande variedade de tintas, marcadores, lápis de cor e de cera, vários pinceis, tesouras e folhas de desenho. Esta é uma área que permite à criança representar, criar, manipular e narrar, (Oliveira-Formosinho & Andrade 2011), desenvolvendo as suas capacidades de expressão e comunicação visual, por meio da multiplicidade de experiências, bem como a motricidade fina através da manipulação dos materiais, promovendo de igual forma a apropriação de técnicas e instrumentos (Lopes da Silva et al., 2016).

Na sala encontramos, ainda, a área do jogo simbólico com vários elementos de cozinha e de quarto, que permitiam às crianças representarem diversas situações e papéis do seu quotidiano. A área do faz de conta assume a importância da criação de mundos, reais ou imaginários, com significado para a criança, capazes de corresponder aos seus interesses, estimulando a imaginação através da interação com os objetos e pessoas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Com a mesma, a criança é capaz de desenvolver a sua capacidade de expressão e comunicação “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 51). Por fim, a área dos jogos e da matemática era constituída por duas mesas com quatro cadeiras, e materiais diversos que permitiam às crianças uma grande variedade de escolha, possibilitando que as mesmas trabalhassem conceitos matemáticos como raciocínio lógico-matemático, as figuras geométricas, a cardinalidade e o *subitizing*. Esta, a par com a área das construções, é uma das áreas mais solicitadas pelo grupo, representando alguns

momentos de conflito na hora de tomada de decisão das atividades livres, pelo que o adulto é solicitado a intervir na gestão da negociação entre as crianças.

Por sua vez, acrescenta-se que a sala dispunha de um computador, de um quadro interativo, uma secretária, um armário e quatro pequenas estantes para a arrumação dos materiais, sendo que as mesmas encontravam-se ao alcance das crianças, apresentando-se este como um aspeto importante numa sala de atividade, pois proporciona à criança uma maior autonomia e controlo do espaço que a rodeia (Vasconcelos, 1996). Os materiais pedagógicos “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar”, nessa medida a sala de atividade apresentava uma vasta diversidade de materiais, tal como descrito anteriormente, que representam critérios de qualidade, segurança e durabilidade, de forma a proporcionar uma “pluralidade das experiências” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 45).

No espaço educativo, é possível encontrar as paredes revestidas com os trabalhos realizados pelas crianças, aspeto que “constitui uma forma de comunicação, [representando] processos desenvolvidos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) pelo grupo. São visíveis ainda as regras de convivência na sala, construídas através do diálogo e negociação entre todos os elementos do contexto educativo como forma de colmatar algumas situações de desrespeito e conflito, na medida em que, com estas ações, as crianças conseguirão compreender e aceitar as regras de convivência (Lopes da Silva et al., 2016). É ainda possível observar nas paredes da sala instrumentos de pilotagem construídos com e pelo grupo, tais como o quadro das presenças e da data, o quadro dos aniversários, o quadro das tarefas e o quadro do tempo. Estes elementos fomentam a participação ativa e competente das crianças nas tarefas diárias, mas também desenvolvem características democráticas, colaborativas e o compromisso de participação perante o grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Ao olhar para o espaço educativo é de extrema importância que se considere o espaço exterior como um contínuo do espaço da sala de atividades, pois o mesmo “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433). Nesta linha de ideias, o contexto educativo dispunha de um espaço exterior de grandes dimensões que possibilitava à criança diversas brincadeiras e formas de exploração do mesmo, porém não possuía nenhuma

estrutura que permitisse à mesma trepar, baloiçar e escorregar, pelo que algumas realizavam essas brincadeiras em locais menos seguros e inapropriados, como uma caixa de paletes de madeira. Dessa forma, e dado o entusiasmo e interesse demonstrado pelo grupo de crianças por este espaço, será objetivo da díade dar continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro semestre e planear atividades no exterior, como forma de reestruturar este espaço.

Posto isto, e associado à dimensão espacial do espaço educativo, encontramos a organização temporal que se encontrava estruturada por rotinas diárias de carácter flexível. Assim, e acreditando-se que “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, [respeitadores] das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 46), as rotinas transparecem segurança e bem-estar no quotidiano da criança (Hohmann & Weikart, 2011). Desse modo, a rotina temporal do grupo dividia-se em vários momentos, começando o dia às 09h00 com o acolhimento do grupo, com a marcação das presenças, do quadro do tempo e da distribuição das tarefas (semanal, à segunda-feira), com a canção dos bons-dias e com uma pequena partilha de experiências. De seguida eram desenvolvidas atividades orientadas, flexíveis quanto à área de desenvolvimento, atividades livres e espontâneas nas áreas da sala, a higiene pessoal, o lanche da manhã e às 10h30 o intervalo da manhã. Após esta pausa, o grupo regressava à sala e, consoante a planificação das atividades, realizavam atividades orientadas ou livres nas áreas até às 11h45, aproximadamente, para voltarem a realizar a higiene pessoal, a fim de almoçarem às 12h00. Após o almoço, as crianças desenvolviam atividades livres e espontâneas no espaço exterior até às 13h30, sendo que nesse momento voltavam para a sala de atividades, com o objetivo de desenvolver atividades orientadas, atividades livres e espontâneas nas áreas, a higiene pessoal e o lanche da tarde. No período após o almoço, o tempo era bastante flexível, sendo gerido, principalmente, através da negociação com as crianças.

No que concerne à rotina semanal, esta não apresentava uma estrutura de atividades fixas, sendo flexíveis os conteúdos a desenvolver. Porém, à sexta-feira, da parte da tarde, as crianças desenvolviam o diário de grupo, consistindo na reflexão grupal das atividades realizadas ao longo da semana, assinalando aquelas que lhes foram mais ou menos prazerosas. Este momento representa

uma das fases preponderantes do processo educacional, pois revisitar experiências “é um processo de criação de significados que permite compreensão, [revelando] modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, do outro, das relações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 110), possibilitando, assim, a tomada de consciência das aprendizagens conquistadas, numa perspectiva de “avaliação reflexiva e sensível” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) das atividades e, por sua vez, da planificação. No mesmo momento da semana realizava-se uma pequena previsão sobre as atividades que o grupo gostaria de realizar na próxima semana, partindo da análise das tarefas passadas com vista a ir ao encontro dos interesses das crianças, valorizando-se, assim, a pedagogia da escuta e colocando a criança como agente ativo da sua aprendizagem, coconstruindo a planificação com o adulto (Oliveira-Formosinho, 2007).

Ainda no âmbito da rotina semanal, existiam atividades após o tempo letivo, à terça-feira o ioga, à quinta-feira o karatê e à sexta-feira o inglês. Note-se que grande parte do grupo frequenta estas atividades, com maior enfoque no inglês.

Por conseguinte, cabe dizer que “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 113). Desse modo, evidenciam-se as interações do ambiente educativo como ferramenta fundamental para a criação de experiências e aquisição de aprendizagens, destacando-se as relações criadas entre criança-criança, adulto-criança, escola-família e adulto-adulto. Assim, e no que diz respeito às primeiras mencionadas, importa dizer que o grupo convivía na base do respeito, colaboração e amizade, existindo por vezes, como já mencionado anteriormente, alguns conflitos por se encontrarem ainda a aprender a viver em sociedade e a gerir e partilhar emoções, tarefas e materiais. É também de realçar que algumas das dificuldades na interação entre as crianças partem de pequenas discórdias entre as crianças mais velhas perante as mais novas, porém, é importante valorizar este tipo de interações, na medida em que a convivência entre “crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Destaque-se apenas, e tal como referido anteriormente, a criança T.S. que apresenta um comportamento isolado do grupo, mantendo uma interação e comunicação

esporádica com os seus pares. Já no que diz respeito à interação entre adulto-criança, verifica-se que a relação se sustenta no respeito pela individualidade de cada um e pelo bem-estar físico e psicológico, primando por implementar no grupo valores como o respeito pela diferença, a cooperação e entreajuda. Neste âmbito, é ainda importante referir que os diálogos entre educador(a)-crianças eram uma constante no grupo, acreditando-se que os mesmos facilitam a aprendizagem, pois ao se ouvir as opiniões das crianças, ao questionar-se, ao estimular-se a procura de respostas e, ainda, “ao pensarem em conjunto, também partilham e negociam significados” (Folque, 2018, p. 89), realizando-se uma pedagogia de participação. Por outro lado, as interações entre adulto-adulto sustentavam-se na base da colaboração, no respeito e preocupação com o desenvolvimento de tarefas significativas para as crianças, criando um ambiente favorável e agradável. Por último, a relação entre escola-família realizava-se de forma positiva sempre que era necessário, através de trocas de informação informais diárias, por telefone ou pequenos diálogos, ou informações de cariz mais formal através da partilha escrita de informação ou atendimentos marcados e reuniões trimestrais. É essencial manter e fortalecer esta relação como vantagem para o desenvolvimento equilibrado e significativo da criança.

Após o elencado cabe referir que é através da observação e da reflexão da ação, na ação e após a ação, de processos individuais e do espírito colaborativo da equipa educativa, que o educador de infância, e neste caso a mestrande, será capaz de planear e desenvolver ações significativas e adequadas ao contexto educativo. É ainda possível afirmar que todo este processo faz parte integrante do desenvolvimento de um profissional de educação, tal como se demonstra no subcapítulo seguinte, não sendo característica exclusiva do educador de infância.

## 1.2 Ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática educativa supervisionada realizada neste nível de ensino desenvolveu-se com um grupo de crianças que frequentava o 1.º ano de

escolaridade. O grupo é constituído por 24 elementos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. É de salientar que nenhuma das crianças apresenta necessidades adicionais de suporte, ou beneficia de algum tipo de apoio educativo. Contudo, este foi o primeiro ano de escolaridade obrigatória dos alunos, pelo que se encontravam num processo de conhecimento por parte da docente. Desta forma, ainda não era possível de aferir se alguma criança necessitava de um acompanhamento especializado como forma de colmatar possíveis dificuldades, garantindo assim um completo processo de aprendizagem. Posto isto, a turma era composta por crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, todas possuíam o português como língua materna e nacionalidade portuguesa. Grande parte das crianças estava inserida num contexto familiar estável, contudo existem seis casos de divórcio. Como tal, é possível afirmar que a rotura de certos laços podem influenciar de forma negativa o processo de aprendizagem e de socialização, uma vez que “as figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da auto-estima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social” (Volling & Elins, 1998, citado por Dessen & Polonia, 2007, p. 24). Por conseguinte, o professor, bem como toda a comunidade educativa, deve dedicar especial atenção a estes casos, garantindo que a criança se desenvolve de forma saudável e sustentável.

Debruçando o olhar sobre o ponto de vista das relações criadas no grupo, é de salientar que o mesmo ainda se estava a conhecer e a criar laços de amizade, tendo em conta que apenas 10 crianças tinham frequentado juntas a EPE. Contudo não são vistos, até ao momento, grandes conflitos entre os diversos elementos, todos se relacionam de uma forma harmoniosa dentro e fora da sala de aula. Tal como em todas as turmas, as crianças apresentavam-se bastante heterógenas no que toca aos interesses, comportamentos e necessidades. Contudo, existiam aspetos em que coincidiam, tal como o interesse por desporto, desenho, pintura, animais, ciência e tecnologia, sendo pontos a que o par pedagógico, bem como a professora cooperante tentaram dar realce nas suas intervenções, desenvolvendo momentos de aprendizagens significativas. O grupo apresentava-se dinâmico e participativo, porém, sem grandes regras de respeito pela tomada de vez para participar, interrompendo os colegas e a professora. Com efeito, foi comumente observável uma participação

desorganizada e muitas vezes pouco pertinente e desajustada por parte dos alunos, o mesmo influenciou e revelou falta de atenção aos conteúdos apresentados ao longo das tarefas. Posto isso, o par pedagógico tentou colmatar esta dificuldade da turma implementando estratégias de gestão da participação ao longo das atividades desenvolvidas. Nota-se que é uma turma com um bom nível de desenvolvimento, apresentando, na sua maioria, um vocabulário rico e diversificado. Contudo, existem dois casos que requerem especial atenção, em que a intervenção nos diálogos é quase nula, assim como o à-vontade na fala com adultos.

A turma demonstrava ainda, derivado da idade, bem como da fase de transição que enfrentam, um comportamento bastante acelerado onde as regras de sala de aula não são respeitadas, tendo pouca concentração, autonomia na realização de tarefas e dificuldade na tomada de decisão. Estes são aspetos que tentaram ser colmatados através de diversas estratégias ao longo das PES, que serão faladas em capítulos seguintes, tais como a gestão da participação e a utilização de recursos diversificados. É necessário olhar para estes aspetos com alguma sensibilidade, uma vez que o processo de transição é sensível e influenciará a visão da criança nos processos vindouros, devendo ser encarado com enorme importância e cumprir alguns requisitos, de forma a ser visto positivamente pelas crianças, tal como foi referido no Capítulo I. Assim, é importante que exista comunicação e reflexão em equipa (professores do 1.ºCEB e educadores de infância) de estratégias que facilitem este processo (Lopes da Silva et al., 2016). Posto isto, e dada a heterogeneidade das crianças, era também visível uma discrepância no ritmo de aprendizagem e no tempo necessário para a realização das tarefas. Os casos que exigem um maior apoio são os alunos ML e MR, pelo que ao longo da PES uma das professoras estagiárias tinha principal atenção a estes alunos quando a outra lecionava ou nas práticas letivas da professora titular.

Colocando o enfoque na observação das interações, é de realçar que a relação estabelecida com a docente ainda se encontra, a par com a adaptação à escolaridade obrigatória, em construção, sendo este o primeiro ano em que estabelecem contacto. Como tal, a professora necessitou de algum tempo para se conseguir ajustar e perceber qual a melhor estratégia de trabalho, bem como manter um ambiente tranquilo e adequado a uma boa aprendizagem. Contudo, é notória a existência de um ambiente de confiança, respeito, segurança e apoio

por ambas as partes, sendo a docente bastante afetiva e humana com os seus alunos, assim como os alunos com a mesma e os seus pares. Acrescente-se que as relações possuem a preponderância do ser, do fazer a escola, sendo a criação de laços um fator determinante para a criação de um bom ou mau universo educativo. Assim, é fundamental que se (re)pense o espaço como componente que se relaciona com os elementos que o ocupam, bem como um local de transmissão de saberes, conhecimentos e valores (Sierra & Rio, 2008). É de igual modo importante que o espaço que acolhe os intervenientes do contexto educativo corresponda às expectativas e necessidades dos mesmos, correspondendo a um espaço de bem-estar, alegria e prazer (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Assim, é importante que todo o espaço de sala de aula esteja organizado de forma a proporcionar diversas aprendizagens, sendo visto como espaço pessoal e social (Forneiro, 2008). Neste caso, a sala de aula era ampla, acolhedora, com várias janelas que permitiam a entrada de luz natural.

Desta forma, e centrando a observação na gestão e organização da sala de aula, as mesas estavam organizadas em fila formando um quadrado, em que os alunos ficavam lado a lado, porém no centro da sala encontrava-se uma mesa destinada a um aluno. Normalmente, as mesas são todas destinadas a duas crianças, contudo existem dois casos que são apenas ocupadas por uma. Ao entrar na sala, observa-se um quadro branco e um quadro interativo, tendo ao lado esquerdo a secretária da professora com um computador e colunas, bem como o quadro dos aniversários. Ainda nesta área de trabalho, existe um estrado aos pés dos quadros, tendo sido alvo de quedas dos alunos ao se deslocarem ao mesmo. No mesmo local da sala encontramos um armário de arrumação de materiais (cartolinas, resmas de papel, raquetes de ping-pong, material de escrita). Focando a observação do lado direito da sala vemos que a parede se encontra revestida por um painel de cortiça, destinado à afixação dos trabalhos das crianças e placares educativos. Neste local é visível que a grande maioria dos recursos expostos eram materiais fornecidos pelas editoras, todavia estes continham informações relevantes para a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os na realização de atividades como a leitura e escrita de palavras. A parede que fica paralela ao quadro encontra-se igualmente revestida por cortiça tendo dois armários de arrumação, com vários manuais escolares e pequenos jogos de mesa (puzzles, dominó, cubos de encaixe, dossiês das crianças.) O lado esquerdo

da sala tem uma parede preenchida por janelas fornecendo uma boa luz natural, porém, esta torna-se, nas horas de maior calor, um incómodo para os alunos pelo que permanecem grande maioria do tempo com as cortinas baixadas.

Com a descrição da estrutura da sala de aula é possível verificar-se que os materiais não se encontravam ao alcance das crianças, tendo assim à sua disposição apenas os manuais escolares e alguns dos materiais de escrita (lápiz, borracha, lápis de cor e marcadores). Esse aspeto não promove a autonomia nas crianças, uma vez que estas estavam dependentes do adulto caso necessitassem de um novo material. É também de realçar que, na sala de aula, não se encontram materiais estruturados que permitam o auxílio na realização de tarefas, nomeadamente na área da matemática, em que apenas existe um Material Multibásico para toda a escola, bem como um *pack* de blocos lógicos. Este pormenor foi reflexo de uma maior dificuldade na realização de algumas tarefas, sendo indispensável para a criança visualizar a resolução dos diferentes exercícios para obter uma maior e melhor compreensão, dada a etapa de desenvolvimento em que se encontram, em que necessitam do concreto. Pois, Segundo Piaget (1971), é no plano do concreto que as crianças até aos sete/oito anos conseguem expor a sua inteligência, sendo assim indispensável que estas concretizem os raciocínios. Assim, no que toca à organização do espaço é importante ter em consideração que “(...) el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.” (Forneiro, 2008, p. 52), pelo que deve refletir o que se passa dentro do mesmo, de forma a que todos aqueles que o frequentam se sintam seguros e integrados nele.

Debruçando o olhar sobre a gestão e organização do tempo, é possível observar que no espaço de sala de aula não existe nenhum recurso para a gestão e organização do tempo, apesar de estar exposto um relógio por cima do quadro, o mesmo encontra-se parado, sendo apenas controlado o tempo pela professora cooperante e o toque da escola. No que diz respeito ao horário da turma, este mantinha uma estrutura regular durante toda a semana. As atividades letivas iniciavam às 9h e terminavam às 15h30, existindo uma carga horária flexível entre as disciplinas, em que a professora titular organizava a semana da forma que achasse mais adequada, indo ao encontro das motivações, necessidades e interesses dos alunos. Contudo, a mesma tentava que todas as áreas

estruturantes do currículo (português, matemática e estudo do meio) fossem lecionadas todos os dias.

A rotina diária da turma consistia na receção de 7 alunos na CAF, que decorre desde as 7h30 às 9h. Depois iniciam-se as atividades letivas, às 9h, na sala de aula, posteriormente existia a paragem para o intervalo da manhã às 10h30, de 30 minutos, a pausa para o almoço que durava 1h30, iniciando-se às 13h. Após o almoço, as atividades começavam às 14h30 e terminavam às 15h30. Com o término das atividades letivas, grande parte da turma permanecia na escola, 15 alunos, para as atividades extracurriculares. Assim, estas organizavam-se da seguinte forma: todos os dias existia a oficina de jogos, um plano de atividade lúdicas que tinham início às 16h, com uma duração de meia hora. Neste momento, os alunos exploravam diversos jogos planeados pela psicóloga do agrupamento. De seguida, tinha início as atividades extracurriculares, organizadas por dias da semana, sendo que à segunda-feira tinham inglês, à terça-feira a ciência viva, à quarta-feira as artes plásticas, à quinta-feira a expressão musical e à sexta-feira a educação física. Acrescente-se que as rotinas, em todas as suas dimensões, tanto sociais, pessoais e educativas, transmitem segurança e bem-estar às crianças, proporcionando um ambiente educativo favorável à aprendizagem. Tendo este aspeto em conta e aliado à fase de transição que o grupo enfrenta, torna-se indispensável que essa organização temporal exista. Para além disso, acrescenta-se que as regularidades do quotidiano permitem a construção do novo, sendo assim a rotina um espaço de tradição, mas também de inovação (Barbosa, 2000).

Posto isto, é visível que a observação foi uma ferramenta essencial para o conhecimento do grupo e do ambiente educativo, representando extrema importância para a planificação e adequação das futuras práticas educativas, como será elencado no capítulo III. Dessa forma, é possível afirmar que esta ferramenta de recolha de dados é fundamental no mundo educativo, sendo importante formar profissionais investigativos, capazes e reflexivos, tal como se exemplificará no subcapítulo seguinte.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao olharmos, atualmente, para a educação, é necessário que se tenha uma visão globalizante, na medida em que esta influência é influenciada pelo meio sociocultural e histórico que a contemplam. Dessa forma, quem investiga e age perante os fenómenos educativos confronta-se com desafios éticos que refletem todas as condições sociais, pelo que é essencial que as instituições educativas deem resposta adequada a tais fenómenos, garantindo o bem-estar físico e intelectual dos elementos que as formam, devendo-se, assim, ensinar para uma sociedade de valores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Nesta perspetiva, o docente representa um papel fundamental para a melhoria da qualidade da educação, sendo frequentemente solicitado a dar respostas adequadas a diversas problemáticas que surgem no quotidiano educativo (Latorre, 2008). Para tal, o profissional de educação deve adotar uma posição crítica, questionadora e reflexiva das suas práticas, sendo estas a chave para a mudança social e educativa e, ainda, para o desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008).

Neste seguimento, acredita-se que a investigação está ao serviço da mudança e que esta é fundamental para a melhoria das aprendizagens e para a construção significativa dos saberes (Elliot & Manzano, 2000). Torna-se, assim, imprescindível que se incluam na investigação todos os seus intervenientes, criando, assim, uma educação inclusiva (Sanches, 2005). Deste modo, e segundo o elencado no Decreto de Lei n.º 240/2001, o profissional de educação tem a função de ensinar “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (artigo 3, ponto II, alínea a). Dessa forma, dado o carácter complexo, particular e imprevisível do mundo educativo, é necessário que se opte por uma metodologia investigativa que respeite a sua natureza e “articul[e] o conhecimento [prático e teórico] e a mudança social” (Lopes da Silva, 1996, p. 74). Assim, é possível afirmar que a investigação favorece a formação docente em todos os níveis educativos, desenvolvendo a capacidade de refletir e transformar as suas práticas, considerando-se assim “la investigación como una actividad autorreflexiva” (Latorre, 2008, p. 9).

Nesta linha de ideias, considera-se que a Metodologia de Investigação-ação (MIA) é uma ferramenta capaz de dar resposta às exigências de uma

investigação do campo educacional, apresentando um carácter flexível (Kemmis & McTaggart, 1992), permitindo a “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8) fundamentais nos processos de ensino que caracterizam a sociedade atual. Dessa forma, a MIA acompanhou o desenvolvimento da ação educativa e da formação profissional ao longo da PES. A mesma possibilita a obtenção de “respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem”, permitindo a produção de saberes com vista à resolução de problemas, “criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões” (Sanchez, 2005, p. 130) sobre a ação, tornando o docente “sujeito da sua própria investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 10), pois questiona e reflete sobre o seu processo profissional, de forma contextualizada e consciencializada.

Sendo a MIA capaz de investigar fenómenos sociais e/ou educativos, tem o objetivo de responder adequadamente aos mesmos, de forma a melhorar determinada condição, resultando numa aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento profissional (Latorre, 2008). Neste sentido, Lewin (1946, citado por Latorre, 2008) defende uma triangulação entre a investigação propriamente dita, a ação perante a investigação e a formação profissional como resultado das duas anteriores, sendo que para que tal aconteça deve existir uma reflexão individual e coletiva, aliada a estes processos. Acrescente-se que a partilha e a discussão de ideias é fundamental para o desenvolvimento e a tomada de consciência ao longo de toda a formação e investigação (Elliott & Manzano, 2000).

Neste seguimento, a MIA evidencia uma investigação participativa, privilegiando o trabalho colaborativo, acreditando que a interatividade entre os diferentes intervenientes do processo permitirá um desenvolvimento mais significativo e sustentado da realidade social, bem como das práticas educativas (Kemmis & McTaggart, 1992). É ainda plausível afirmar que esta metodologia de investigação se apresenta numa perspetiva qualitativa, pois patenteia-se com uma relação próxima entre o investigador e o investigado, recolhendo e descrevendo dados dessa realidade de forma indutiva e sistemática com um carácter naturalista, na medida em que o investigador faz parte e frequenta o contexto. Torna-se ainda relevante acrescentar que as conclusões do estudo se sustentam na interpretação da observação realizada, atribuindo à mesma significados próprios deixando, por isso, de parte a uniformização e

generalização dos resultados, sendo objetivo da MIA respeitar e preservar a individualidade de cada contexto (Coutinho, 2014).

Assim, importa acrescentar que a investigação-ação se desenvolve numa espiral de ciclos introspectivos, a planificação, a ação, a observação, a reflexão e, por sua vez, a replanificação contínua, como forma de dar resposta adequada à realidade dos factos observáveis e às exigências do meio (Kemmis & McTaggart, 1992; Latorre, 2008). Esta organização metodológica permitirá a construção de saberes sustentados sobre a prática, elemento fulcral para a formação do profissional docente (Lopes da Silva, 2013).

Neste seguimento, a observação é considerada a primeira e necessária fase do processo investigativo, sendo esta um dos principais meios de recolha de informação, tornando-se fundamental para uma intervenção sustentada (Máximo-Esteves, 2008). Esta etapa deve ser realizada de forma participante, sistemática e naturalista, na medida em que o observador deve interagir com o contexto e recolher informação real a partir de métodos coerentes de registo (Estrela, 1994). Dessa forma, e atendendo a estas características, o par pedagógico realizou ao longo da PES uma observação atenta às quatro dimensões da educação: as interações, a organização dos materiais, do espaço e do tempo, através de instrumentos de recolha de dados como os diários de formação individuais, em ambos os níveis educativos, e ainda através de uma grelha de observação no contexto do 1.º CEB (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). De uma forma indireta, a díade recolheu informação através de entrevistas e diálogos reflexivos informais com ambas as docentes cooperantes, com o intuito de conhecer e compreender as crianças, para que pudesse agir e planificar conforme as suas necessidades e interesses (Latorre, 2008; Coutinho, 2014). Para além destes meios de recolha de dados, o par pedagógico utilizou meios tecnológicos, como a recolha de áudio, vídeo e o registo fotográfico, pois permite uma maior fidelidade dos registos das expressões e comentários das crianças, mas também pela possibilidade que estes dão ao docente de visitar as suas práticas com vista a uma análise reflexiva das mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

Atendendo aos dados recolhidos e à análise dos mesmos, é necessário estabelecer objetivos a desenvolver para dar respostas às necessidades e interesses do grupo, sendo assim delineados os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e as propostas de atividades com essa finalidade. Nesse

seguimento, constrói-se uma planificação coerente, contextualizada e sequencial, o que por outras palavras permite concluir que planificar se trata de “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2001, p. 47). Assim, as planificações elaboradas nos dois níveis educativos partilham de aspetos comuns, tais como os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, a descrição das atividades e as opções pedagógicas, privilegiando a transversalidade de saberes, no que diz respeito aos documentos orientadores, assim como a organização do espaço, do grupo e dos materiais. No que diz respeito ao 1.º CEB, a planificação abrangia ainda a organização do tempo, uma contextualização de todo o percurso pedagógico e um mapa de articulação que visava demonstrar não só os domínios e áreas a desenvolver ao longo da planificação, mas principalmente a articulação curricular presente no percurso da aula. Por fim previa, também, o modo de avaliação das aprendizagens das crianças. Por outro lado, na planificação da EPE acrescentam-se aos elementos comuns a descrição das necessidades e interesses do grupo e as aprendizagens evidenciadas pelas crianças.

Assim, cabe à ação colocar em prática as estratégias planeadas nas etapas anteriores, de forma “meditada, controlada, fundamentada e informada criticamente” (Latorre, 2008, p. 47). Dessa forma, no contexto do 1.ºCEB as atividades foram realizadas gradativamente, visando uma integração gradual e suave no grupo, tendo-se mediado as tarefas em díade e de forma individual. Por outro lado, na EPE dinamizaram-se as atividades em díade e em tríade. É de realçar que, apesar de as intervenções se organizarem de formas distintas, existiu, ao longo de todo o processo, uma colaboração e entreajuda entre o par pedagógico e as docentes cooperantes, acreditando que só assim se conseguiria realizar uma prática significativa e ajustada ao contexto. Posto isso, acredita-se que a participação e colaboração de todos os intervenientes do processo educativo é uma mais-valia para o desenvolvimento profissional, sendo importante que os profissionais “aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 7).

Nesta linha de ideias, a reflexão aparece diretamente relacionada com a ação, dada a sua importância para a aquisição e construção de novos saberes, assim como para o desenvolvimento e formação profissional (Latorre, 2008). Ao longo de todo o processo formativo, o par pedagógico realizou vários momentos de

reflexão tanto individuais, em díade, em tríade e ainda com as supervisoras institucionais. Dessa forma, segundo Donald Schön (1987, citado por Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996) realizaram-se momentos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação na ação. Note-se que, neste período de formação, existiu ainda lugar para a realização de uma reflexão retrospectiva para a ação, através da formulação de guiões de pré-observação, refletindo-se, nos mesmos, as estratégias planeadas, atividades a desenvolver, dos materiais e recursos a utilizar e ainda sobre as possíveis dificuldades que poderiam desencadear-se durante a ação. Retomando a reflexão na ação, trata-se da observação e análise que o docente faz do impacto que as suas práticas estão a ter no grupo, reformulando e ajustando, caso necessário, as situações, de forma a corresponder aos interesses e motivações das crianças, colocando assim os seus conhecimentos em ação. Já o segundo momento de reflexão caracteriza-se pela reconstrução mental da prática por parte do docente, com o objetivo de compreender as suas opções metodológicas e pedagógicas. Este momento desenvolverá a capacidade de dar respostas aos imprevistos durante a ação, tendo-se realizado durante a PES, através da construção dos diários de bordo, bem como da análise verbal das ações com a tríade e as supervisoras institucionais (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Por último, a reflexão sobre a ação na ação é caracterizada por auxiliar o profissional na evolução, desenvolvimento e construção da sua personalidade docente. Tratando-se da retrospectiva da ação e da reflexão da ação na ação, possibilita o mesmo a criar novos conhecimentos e formas de pensar e agir (Oliveira & Serrazina, 2002) e caracteriza-se, assim, por ser uma metarreflexão guiada para a prática futura (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Dessa forma, é possível afirmar que a mesma teve lugar nos momentos de escrita das narrativas reflexivas individuais, bem como nas reuniões pós ação com a tríade e com as supervisoras institucionais.

Por fim, é plausível afirmar que a MIA se apresenta como uma metodologia de investigação ajustada às necessidades e exigências educativas atuais, demonstrando um perfil flexível e capaz de transformar os paradigmas educacionais. Dessa forma, assume-se como uma mais-valia para o quotidiano dos docentes, bem como para a sua formação, tal como se pode verificar no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“A ação transformadora sobre o mundo em coparticipação com os outros é, assim, o ato que cria o “homem” (Gambôa, 2011, p. 66)

Após a exploração de pressupostos teóricos, legais, pedagógicos ligados aos dois níveis educativos, bem como a caracterização dos contextos, cabe agora refletir, descrever e analisar algumas atividades desenvolvidas durante a PES. Partindo desta articulação entre a teoria e o conhecimento do meio o docente pode projetar a sua ação educativa, acreditando que o ato de reflexão é a via para atingir a maturação e desenvolvimento profissional (Oliveira & Serrazina, 2002). Acrescente-se que o processo retrospectivo das práticas pedagógicas deve beneficiar de uma análise conjunta, envolvendo no mesmo o docente estagiário, o par pedagógico, a professora e educadora cooperante e as professoras supervisoras, de forma a conseguir uma imagem mais real e concreta do ser profissional, na medida em que é na partilha com os outros que “reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores [e educadores]” (Day, 2001, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 3).

Assim, nos seguintes subcapítulos, serão apresentadas algumas ações, que pela sua transversalidade de saberes, foram mais significativas para o desenvolvimento profissional e pessoal da docente estagiária, bem como para o desenvolvimento integral das crianças.

### **1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A prática educativa desenvolvida no contexto de EPE traçou um percurso de observação, cooperação e intervenção, desenvolvendo-se de forma contínua,

assente nos princípios de uma supervisão “reflexiva, colaborativa e democrática, reguladora das práticas, que situa o [educador] no contexto da Escola enquanto organização aprendente” (Pawlas & Oliva, citado por Coimbra, Marques & Martins, 2012, p. 32), proporcionando momentos que promovem o melhoramento das práticas educativas. É de realçar que os mesmos são indispensáveis, levando o formando a uma auto e hétero regulação e incentivando o seu desenvolvimento profissional, através dos momentos de reflexão individual, em díade, em tríade e com a supervisora institucional (Coimbra, Marques, & Martins, 2012).

Dessa forma, a díade realizou durante as primeiras duas semanas, de forma mais profunda, uma observação participante e naturalista, acreditando, tal como o referido no primeiro capítulo, que este meio de recolha de informação é o primeiro passo para a construção de uma prática educativa adequada (Estrela, 1990), pois “permite conhecer a criança, avaliar o seu progresso, perceber como age em atividades e interage com os adultos, as outras crianças e os objectos”(Craveiro, 2004, p. 48). Dessa forma, e tendo em conta que esta fase é um continuo durante toda a PES, o EI atribui uma intencionalidade educativa à sua ação, planificando de forma adequada e significativa (Craveiro, 2004). Dessa forma, destaca-se a importância da metodologia de investigação, a MIA assumiu-se como indispensável, na medida em que permitiu a transformação das práticas, bem como o desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008).

Posteriormente, partindo de uma das atividades desenvolvidas no período de observação e cooperação no contexto educativo, observou-se o interesse do grupo face o mundo natural, mais concretamente à floresta e os seus animais. O mesmo foi observável através da criação de uma história que relata a vida de um palhaço que vive na floresta. Neste seguimento e através do diálogo criado à volta da história, derivado do grande interesse do grupo pelo meio florestal, considerou-se que o mesmo reunia condições e motivação para se desenvolver um projeto. Dessa forma, definiu-se a fase I da MTP, a definição do tema a desenvolver.

Nesta linha de ideias, e a par com o mencionado no primeiro capítulo, a MTP fomenta o espírito de cooperação e partilha, essenciais para a construção de saberes segundo práticas socioconstrutivistas. Assim, o projeto iniciou-se com a partilha dos conhecimentos prévios das crianças, acerca da sua conceção de

floresta, criando-se um mapa conceptual. Dessa forma, através da realização do mapa define-se a segunda fase da MTP, sendo crucial para que se possam confrontar as primeiras noções sobre o tema com as informações do futuro, registando-se assim o que o grupo já sabe sobre o tema, o que pretende saber e os meios que se poderão utilizar para construir conhecimento. Adicionalmente, foi intencionalidade pedagógica partir desse mapa conceptual para integrar as sugestões das crianças nas planificações, uma vez que pela construção de mapas de conceitos se conhece a visão de uma aprendizagem centrada na criança e um desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões pessoais e intelectuais (Ontoria et al., 2003). Esta é uma fase fundamental para a construção da aprendizagem, dado que é a partir dos conhecimentos já adquiridos pela criança que se encontram condições para a aquisição de novos saberes (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002). Foi possível observar que o grupo confunde o conceito de floresta com a noção de selva, misturando os dois meios, enumerando animais como o leão e zebra, mas também animais pertencentes à floresta, como o mocho e o lobo. Desta partilha de saberes, regista-se o interesse e motivação do grupo pelos animais, bem como a curiosidade em perceber se as florestas portuguesas são iguais às restantes florestas do mundo, e ainda uma preocupação ambiental relacionada com os incêndios e a poluição destes espaços. A criação do mapa conceptual possibilitou ainda observar o interesse do grupo em acampar. Estas são temáticas que a díade se propôs a abordar ao longo da PES, planificando atividades que dessem resposta a esses interesses.

Com efeito, e após o processo de planificação que engloba as sugestões e interesses das crianças, que emergiam da constante experimentação e curiosidade de saber mais sobre o assunto a ser explorado, bem como tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, a díade, através do diálogo com as crianças e a educadora cooperante, planeia vários momentos de pesquisa, investigação e reflexão. Neste sentido, acredita-se que as crianças conseguiram construir os seus conhecimentos, assumindo-se o EI como um mediador dos conhecimentos, negociando quais as atividades que consideram pertinentes para alcançarem respostas às suas dúvidas e curiosidades. Desse modo, colocou-se em prática a fase III da MTP, que diz respeito ao “processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber [as crianças] organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Nesta

linha de ideias, ao longo do projeto foram desenvolvidas atividades que respeitam uma sequência pedagógica, a qual proporciona a construção do conhecimento situado nas experiências pessoais e grupais de cada criança. Dessa forma, considerou-se pertinente desenvolver atividades que ativassem os conhecimentos prévios do grupo, para que, partindo dos mesmos, se explorassem os ambientes familiares do mesmo, nomeadamente a escola, de seguida se abordasse o meio local, partindo para a construção de conhecimento ao nível nacional e se culminasse na exploração ao nível global de conteúdos acerca das florestas do mundo.

Neste sentido, o projeto desenvolvido com o grupo desenvolveu-se até ao final da prática educativa e o mesmo explorou “propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, [tendo] em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17).

Assim, e dado que a estrutura do relatório não permite que se descreva, fundamente e reflita acerca das atividades desenvolvidas ao longo das 11 semanas de colaboração e participação no contexto educativo, elencam-se, de seguida, de uma forma sucinta, as atividades desenvolvidas: no âmbito da exploração local desenvolveram-se atividade de investigação das árvores e vegetação do espaço exterior da escola; de seguida as crianças exploraram o meio florestal mais próximo de si, através de uma visita guiada e virtual pela serra de canelas recorrendo às TIC e à utilização de avatares; posteriormente, e perante a vontade de saber mais acerca das diversas espécies de árvores que estão presentes no nosso país, foi explorado um mapa digital de Portugal que esclarece, de uma forma acessível, alguns exemplos de árvores e a sua principal fonte de matéria prima, explorando-se as regiões de Portugal. Relativamente, à exploração do meio florestal a uma escala mundial foram planeadas e desenvolvidas atividades que pretendiam clarificar certas diferenças e similitudes entre algumas das maiores florestas do mundo. Para tal, foi construído um *powerpoint* interativo que desempenhou a função de orientador na exploração de cinco florestas do nosso planeta, localizadas pelos cinco continentes, nomeadamente, a floresta Boreal, Amazónica, *Bwindi*, *Daintree* e a floresta do Sudoeste Asiático. Aliadas a cada uma dessas florestas, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram a exploração individual de cada uma, em que, respetivamente: se acolheu um dos animais característicos dessa

floresta; se explorou o seu clima; se pesquisou através da exploração livre e espontânea de vídeos e imagens presentes na internet, bem como se criaram registos digitais das informações recolhidas; foram também construídas maquetes representativas de uma das florestas; desenvolveram-se jogos dramáticos, explorações, criações musicais e ainda de histórias aliadas às características de determinada floresta, bem como a exploração de histórias e avatares digitais.

Desse modo, destaca-se como uma das atividades mais significativas para o grupo ao longo do projeto, proveniente do reconhecimento e conhecimento do seu meio local, a visita guiada virtual à serra de Canelas. É essencial que se desenvolvam momentos que prezem pela construção do conhecimento em torno da paisagem do meio local de pertença da criança, potenciando a criação de valores de preservação e valorização do território envolvente (Lopes da Silva et. al, 2016). Esta atividade adveio do convite do avatar criado pelo grupo, aquando da criação da história que desencadeou o projeto “A Floresta”, o fantasma verde, a explorarem o vídeo criado pelo seu amigo “Piloto Neves” (avatar criado pelas docentes estagiárias no semestre anterior que teve como intenção dar a conhecer ao grupo a importância da água no nosso planeta). Este encontrava-se a explorar uma floresta, tendo o objetivo de compreender as espécies de árvores mais frequentes dessa região, bem como o clima e alguma da vegetação que ali existia. Dado que o projeto se encontrava numa fase inicial, as crianças detinham um conhecimento muito restrito no que concerne à identificação de árvores, pelo que foi intencionalidade destacar algumas características, nomeadamente o tipo de copa e o tipo de folha, que diferenciavam algumas das árvores presentes na Serra de Canelas. Desse modo, o par pedagógico pretendeu criar a oportunidade de as crianças contactarem com um ambiente natural recorrendo às TIC, mais concretamente à criação de um vídeo através da utilização de um avatar familiar para o grupo que estimulou a participação, envolvendo a criança num ambiente lúdico que possibilitou experiências novas na construção de novos saberes (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018). É de igual modo importante salientar que a integração dos projetos desenvolvidos anteriormente pelas crianças, bem como pelo outro par pedagógico, são fundamentais, pois dá-se continuidade ao trabalho desenvolvido e respeita-se e incorpora-se os conhecimentos já adquiridos pelas crianças.

No seguimento desta atividade, foi notório a envolvimento e concentração que o grupo teve ao longo da visualização do vídeo, o reconhecimento da personagem, bem como a afetividade criada com a mesma, despertou maior interesse e motivação para a escuta das novidades e curiosidades partilhadas. Assim, após a visualização, os discursos foram evidenciadores do entusiasmo do grupo, que comparava as informações partilhadas com os conhecimentos já adquiridos, como por exemplo “Eu também tenho um eucalipto perto de minha casa” (S.), “eu tenho heras em casa e não sabia” (H.G.). De seguida, foi proposto às crianças que ilustrassem uma das paisagens salientadas pelo piloto Neves, como forma de registarem as informações. Note-se que este foi um trabalho colaborativo, em que todas as crianças foram acrescentando pormenores às ilustrações, nomeando diversas árvores e vegetação, demonstrando interesse em ilustrar as mesmas, tal vontade pode ser observada no seguintes discursos, “O L.M. desenhou o sobreiro e eu vou desenhar as heras que estavam no tronco”(H.G.), “eu também quero desenhar o eucalipto gigante”(J.P.), “ As maias, falta as maias”(A.A.). Dessa forma, cabe destacar que o trabalho colaborativo, tal como referido no capítulo I, é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, uma vez que o conhecimento vai sendo construído através das interações, da colaboração e da comunicação criada entre os indivíduos de um determinado contexto (Folque, 2018).

Seguidamente, e partindo de uma das questões levantadas no diálogo após a visualização do vídeo - “Mas que outras árvores existem em Portugal, são só estas?” (F.P.) -, considerou-se essencial explorar outros exemplares de árvores com maior predominância no norte do país. Para tal, foram selecionadas algumas imagens, bem como explorado o website da *Quercus*, que auxiliou as crianças a obterem respostas para a sua questão. Partindo desta curiosidade, a diáde propôs ao grupo que realizassem um panfleto que ilustrasse algumas das espécies exploradas, de forma a registar as informações e conseguirem, mais tarde, partilhar as mesmas com os restantes agentes do contexto. Desta proposta surgiram algumas inquietações e dúvidas, tal como se pode observar no seguinte diálogo - “O que é um panfleto?” (J.P.), questionando-se o restante grupo se conseguia explicar no que este consistia, pelo que se constatou que nenhum elemento conseguia explicar. Com efeito, e dado o desconhecimento acerca da funcionalidade e da constituição dos panfletos, foram explorados alguns exemplares, levantando-se as principais funções do mesmo - “serve para

informar as outras pessoas” (F.P.). Desta conclusão, considera-se fundamental que as crianças criem o seu conhecimento através da “ação-experiência” (Gambôa, 2011, p. 56), sendo essencial que investiguem, confrontem ideias e retirem as suas conclusões, possibilitando, assim, o desenvolvimento pessoal. Posteriormente, as crianças selecionaram do site as espécies de árvores que lhes despertaram maior interesse, com vista à impressão de imagens e textos que representassem cada uma das escolhas. Seguidamente, foram divididas tarefas, um grupo ficou responsável pela ilustração da capa do panfleto, outro tinha a tarefa de recortar as imagens e os textos e, por fim, outro grupo ficou responsável pela colagem dos referentes anteriores nas páginas do panfleto. Dessa forma, valorizou-se o trabalho cooperativo uma vez que as crianças se encontravam “dependentes” do trabalho do colega para desenvolver o seu, encarando as conquistas dos seus pares como suas, valorizando o sucesso grupal (Cunha & Uva, 2016), ou seja, coconstruindo o conhecimento e compartilhando responsabilidades na construção do mesmo.

Após o elenco anteriormente deu-se continuidade à exploração das florestas. Uma vez concluída a exploração ao nível do território português, primou-se por desenvolver uma sequencialidade na abordagem da temática, estando relacionados os conhecimentos e atividades desenvolvidas anteriormente com as seguintes. Assim, foi objetivo de toda a planificação, ao longo do projeto, criar um percurso lógico e sequencial, pois os saberes são mais facilmente construídos se estiverem relacionados entre si. Este é um aspeto que, aliado à metodologia de trabalho de projeto, permite proporcionar uma transversalidade de conhecimentos (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Neste sentido, deu-se início à exploração das florestas do mundo, pelo que as crianças consultaram o seu correio eletrónico. Cabe referir que a criação do correio eletrónico de grupo surgiu do interesse do mesmo em partilhar e receber informações digitais. Note-se que o entusiasmo do grupo na interação com os meios tecnológicos é uma constante, pelo que a implementação do *email* proporcionou um contacto frequente, seguro e motivador com as tecnologias. É também de realçar que o mesmo despertou sentimentos de responsabilidade, sendo notória e emergente a leitura e a escrita, na medida em que as crianças, através da utilização do *email* e do computador, se vão apropriando de algumas letras e palavras, através do reconhecimento no teclado e da memorização, uma vez que são elas que escrevem o *email* e a palavra-chave para

entrar no portal. Assim, é possível afirmar que o mundo tecnológico é um recurso e uma estratégia que deve ser utilizado de forma intencional e adequada pois representa um meio de acesso à informação e “pod[e] apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas” (Ponte, 2002, p. 20).

Seguidamente, o grupo verificou que recebeu uma mensagem do fantasma verde, desafiando-o a descobrir mais sobre as florestas do mundo. Dessa forma, o grupo aceitou o desafio com entusiasmo, explorando o *powerpoint* pedagógico com algumas informações e curiosidades acerca das cinco maiores florestas do mundo. Através deste recurso, foram também criadas várias personagens virtuais, os avatares, representando os habitantes de cada região. Posto isto, cabe referir que a utilização dos meios tecnológicos foi o meio privilegiado de exploração e obtenção de conhecimento ao longo da atividade, uma vez que os mesmos demonstram a sua “importância (...) no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz[endo] com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93).

Após a iniciação à exploração das florestas do mundo, as planificações seguintes centraram-se na abordagem individual de cada uma. Este foi um aspeto que permitiu às crianças explorarem ao seu ritmo e de forma mais aprofundada as características que diferenciavam as florestas entre si, apurando os elementos característicos de cada uma. Com esta sequencialidade, foi intencionalidade respeitar o direito de as crianças explorarem os conceitos tendo em conta a sua voz e vontade, atribuindo-lhes espaço e protagonismo, incentivando-as a serem construtoras do seu próprio conhecimento (Silva, 2009). Dessa forma, destaca-se a exploração da floresta *Bwindi*, revisitando-se, num primeiro momento, o *powerpoint* mencionado anteriormente, centrando a exploração nos animais característico desta floresta, dada a sugestão e interesse do grupo. Posteriormente, foi intencionalidade pedagógica que as crianças conseguissem reproduzir, através da exploração do seu corpo, um dos animais explorados, uma vez que “as crianças aprendem também quando se expressam corporalmente, uma vez que o movimento se relaciona com questões culturais, afetivas e sociais” (Melo et. al, 2014, p. 479). Dessa forma, foi desenvolvido o jogo “macaquinho da moda”, o mesmo consistia na contagem, até três, por um dos elementos do grupo, possibilitando, assim que os colegas

conseguissem mimicar um dos animais. Neste seguimento, os momentos foram muito impressionantes e criativos, as crianças reproduziram “estátuas” humanas, imitando características correspondentes a partes do corpo e sons típicos do animal que se encontravam a representar. Deste momento surgiram diálogos que elogiavam e apreciavam as criações dos colegas, tais como: “Boa ideia A.B., nem tinha pensado em fazer uma jiboia, está mesmo bem” (J.P), “Parecias mesmo um elefante a borrifar água” (R.L.). Note-se que, ao longo do jogo, as crianças foram acrescentando novos animais pertencentes a outras florestas já exploradas, pelo que os colegas iam identificando o local a que cada animal pertencia. Assim, foi possível observar a positiva interação entre as crianças, a sua motivação e satisfação por conseguirem representar os animais e constatarem que os restantes elementos do grupo conseguiam reconhecer a sua imitação.

De seguida e ainda dentro deste conteúdo, o par pedagógico considerou enriquecedor para o grupo, tendo em conta o seu interesse e predisposição para a criação e expressão musical, que o mesmo explorasse um dos aspetos mais peculiar desta floresta, as tempestades tropicais, recriando-as através da manipulação de objetos reutilizáveis. Nesta atividade, o grupo escutou várias faixas sonoras que reproduziam diferentes tempestades tropicais, para que optasse pela que correspondesse melhor aos seus interesses e motivações. Seguidamente, foram levantados todos os elementos sonoros presente na faixa, obtendo respostas como, vento, chuva, muita chuva e trovões. Após estas identificações, foram recolhidos vários objetos, como diferentes garrafas de plástico, sacos de plástico com várias texturas e tamanhos, sacos de papel e radiografias, os mesmo foram distribuídos de forma aleatória pelo grupo, desafiando o mesmo a explorar e manipular os objetos com o objetivo de reproduzir, o mais aproximadamente possível, uma tempestade tropical. Acrescente-se que, cabe ao EI proporcionar momentos que prezem pela exploração de diferentes materiais, uma vez que a “diversidade, qualidade e acessibilidade dos [mesmos] são (...) determinantes para as oportunidades de (...) criação das crianças” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 48). Atendendo ao proposto, as crianças foram identificando pormenores importantes através da sua interação com os pares, tal como se observa nos seguintes discursos, “M.F. se fizeres assim, olha, mais devagarinho consegues fazer a chuva fininha” (H.G.) “Olhem, olhem, consegui fazer um trovão com isto (radiografia)” (S.), “Estas

garrafas acho que dá para fazer a chuva rápida, como ouvimos antes do trovão” (F.P.), impressionando-se com os processos experienciados. Desta forma, e tal como o mencionado no primeiro capítulo, deve-se valorizar a aprendizagem pela ação, tendo em conta que “as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1991, p. 6). Assim, e após a exploração, as crianças organizaram-se por tipos de som (chuva, vento e trovoadas) e por níveis de intensidade distintos, formando um semicírculo como se de uma verdadeira orquestra se tratasse.

Posteriormente, começaram-se a ouvir os primeiros pingos de chuva, a intensidade foi aumentando e o vento foi soprando, até que o trovão soou e a chuva caiu certa e intensamente, num lindo dia de sol. Esta foi uma das atividades que mais reproduziu sentimentos de realização e satisfação no grupo, as crianças partilharam com outros grupos de crianças que tinham conseguido criar uma tempestade na sala, demonstrando bastante interesse em repetir a atividade. Assim, privilegiam-se atividades que permitam a envolvimento da criança pois, “está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86).

Neste seguimento, e terminada a exploração das florestas do mundo, a diáde em conjunto com as crianças consideraram oportuno realizar uma reflexão sobre os diferentes momentos vividos e experienciados, criando, assim, um ambiente de partilha e discussão de ideias acerca das vivências e das emoções que cada um viveu neste percurso. Nesta partilha, pretendeu-se avaliar o projeto até ao momento, fase IV (avaliação e divulgação) do projeto, aclarando assim que existia especial interesse por atividades que se desenvolvessem no espaço exterior e pelas propostas de educação artística e musical. Estas ilações foram retiradas das seguintes partilhas, “Eu gostei muito do jogo que fizemos com os arcos” (A.A.), “A atividade que eu gostei mais foi a chuva” (M.F.), “Eu gostei de todas, e aprendi muito, mas gostei mais de fazer a maquete da floresta do Brasil” (L.M.). Foi também visível, através do diálogo, que o grupo tinha a consciência que conseguiu adquirir conhecimento ao longo das atividades desenvolvidas, tal como vemos nestas afirmações “Acho que aprendemos muito, eu não conhecia estas florestas” (A.R.), “Gostei de tudo, antes só sabia onde era a floresta da Austrália” (H.G.). Estes momentos de reflexão são importantes para que se possam delinear novas metas, traçar novos caminhos de forma a corresponder

aos interesses e motivações do grupo, bem como às suas necessidades, pois “ao participarem no planeamento e avaliação, as crianças estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et, al, 2016, p. 26).

Nesta linha de ideias, o grupo voltou a observar o mapa conceptual, pelo que foram capazes de observar que a maior parte dos temas tinham sido explorados, encontrando-se, assim, capazes de dar resposta às questões colocadas. Contudo, existiam algumas interrogações às quais ainda não conseguiam responder, bem como alguns desejos que não tinham sido realizados, decidindo-se que gostariam de construir uma tenda para conseguirem acampar no espaço exterior, bem como ficar a conhecer as regras e comportamentos para evitarem os incêndios florestais. Assim, considerou-se necessário, sendo transversal a todas as atividades pedagógicas, e tal como mencionado no capítulo I, escutar as crianças, ouvir as suas vontades, interesses, preocupações e necessidades, ou seja, “tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da transformação” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Cruz, 2008, p. 91), proporcionando assim uma maior aprendizagem e prazer na realização das tarefas. Neste seguimento, após o diálogo, o grupo levantou hipóteses de forma a apurar como seria possível construir a tenda, questionando-se acerca dos materiais mais apropriado para o suporte da estrutura, a cobertura e o melhor mecanismo para prender a cobertura ao chão. O desenvolvimento de atividades que fomentam o espírito investigativo, tal como referido anteriormente, é uma mais-valia para o desenvolvimento integral da criança, pois ao discutir ideias, ao aprender segundo vários pontos de vistas, “ao colocarem questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012, p. 11). Dessa forma, através dos conhecimentos prévios das crianças, obtiveram-se respostas como “Podemos fazer a tenda com vidro” (J.P.), “Podíamos usar os paus do recreio para segurarmos a tenda, mas acho que a Eva não vai poder entrar, ela é muito alta” (S.), “Não, podemos fazer uma tenda com ferro, o ferro é forte, assim ela não caía.” (R.P.). Assim, com a partilha das suas ideias e conjeturas, as crianças foram chegando a conclusões, através da refutação de algum dos exemplos dados anteriormente, “De vidro não podemos fazer, é muito perigoso, se partir magoa-nos” (L.O.), “Se fizermos de paus vai demorar muito tempo, não temos paus grandes no recreio” (J.P.). Neste seguimento, através das contra-

argumentações e novas sugestões uma das crianças sugere fazer a tenda com tecidos, “Podíamos usar tecidos, assim já podíamos respirar e não poluíamos o ambiente” (H.G.), após esta hipótese o grupo decidiu que seria a melhor opção para conseguirem montar a tenda no recreio.

Posteriormente, foram debatidas as questões que diziam respeito à sustentação dos tecidos na árvore, sendo questionado como os poderíamos prender sem que eles caíssem. No decorrer das sugestões, foi observável a criatividade das respostas, como por exemplo “Podemos prender os panos com íman na árvore” (A.B.), “Eu acho que ficava bem presa se fosse com cola quente, como os animais da floresta amazônica” (L.L.), “Pregos, podemos prender com pregos” (M.G.). Perante as restantes respostas e sugestões que iam ao encontro dos exemplos elencados, e após se realizar algumas experiências de campo de forma a se verificar qual a sugestão mais plausível, o grupo optou por selecionar a opção dos pregos como a mais eficaz para o pretendido. De seguida, e no que diz respeito à forma mais adequada para prender o tecido ao chão todos, de uma forma generalizada, assumiram que a estratégia mais eficaz seria prender com pedras as pontas dos tecidos, porém, dada a escassez de pedras suficientemente pesadas para segurar o pano, bem como o seu carácter pouco seguro para a livre circulação das crianças, o EI interveio, sendo o mesmo parte ativa do grupo, propondo a utilização de pneus para prender os panos ao chão.

Posteriormente, selecionados todos os recursos para a construção, as crianças começaram a decorar os panos da sua tenda, após o diálogo e negociação optaram por ilustrar elementos das florestas. Assim, e terminado este processo, estavam reunidas as condições para montar a tenda, pelo que o grupo selecionou a árvore do espaço exterior que serviria de principal sustentação dos panos, para que de seguida todos contribuíssem para a montar. É de realçar que o EI representou um papel mais ativo neste processo, assegurando a segurança das crianças, tendo em conta o perigo que os materiais representavam. Estando montada a tenda, as crianças exploraram o espaço de forma livre e espontânea, a mesma foi motivo de brincadeira por toda a escola, as crianças entravam e saíam, escondiam-se e faziam corridas de carrinhos nas pistas-panos, contavam segredos e relaxavam ao som da natureza. A satisfação das crianças era notória, observável através do seguinte discurso, “Temos a melhor tenda do mundo” (L.L.).

Neste momento, é necessário referir que foi intencionalidade pedagógica promover aprendizagens no espaço exterior “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), permitindo, tal como referido no primeiro capítulo, a diversificação, o enriquecimento das experiências e ainda a construção de aprendizagens significativas através do contacto com os ambientes naturais. Desse modo, ao longo da PES primou-se por realizar uma permeabilidade entre os dois espaços educativos, interior e exterior, destacando-se uma semana dedicada às histórias e contos infantis, os mesmos foram explorados dentro da tenda do grupo, dinamizando-se leituras através de fantoches de dedo, da teatralização, da participação ativa das crianças com o livro interativo e ainda da exploração de histórias musicais.

Aliada a esta intencionalidade de criar um contínuo entre o espaço exterior e interior do contexto educativo, destaca-se uma atividade desenvolvida em torno da prevenção dos incêndios florestais, um dos interesses demonstrados pelo grupo na construção do mapa conceptual. Para tal, a atividade dividiu-se em três partes, descrevendo-se de forma sucinta de seguida. Inicialmente, as crianças exploraram o espaço exterior realizando uma caça ao tesouro, para que os grupos de trabalho encontrassem os envelopes espalhados por alguns dos locais selecionados e destacados na planta do espaço realizada pelas docentes estagiárias. Dessa forma, os subgrupos escolheram o local a que se deveriam dirigir e procurar o envelope correspondente ao escolhido na planta do espaço exterior analisada e identificada por todos, explorando-se a identificação de um dos seus locais familiares. Posteriormente, retornou-se à sala de atividades para descobrir, através do conteúdo dos envelopes, a próxima atividade. Por conseguinte, cada subgrupo teve na sua posse uma peça de um puzzle que correspondia à área da biblioteca e oficina de escrita, após a descoberta do espaço dirigiram-se ao mesmo e desembrulharam o livro a ser explorado. Assim, a leitura da história teve a permanente interação das crianças, pois, à medida que os acontecimentos se iam desenrolando, as crianças realizaram a correspondência entre os elementos que encontraram no envelope e a ação da história, preenchendo as ilustrações do livro ao longo da leitura. Posto isto, acredita-se que a utilização e exploração de histórias é extremamente importante, uma vez que as mesmas fomentam o gosto pelo livro e pelos textos desde os primeiros níveis de educação. Acrescente-se, ainda, que o livro é uma

estratégia que demonstra possibilidades não só para alcançar respostas para as questões e dúvidas do grupo, mas também como forma de estimular a criança no desenvolvimento do seu processo de iniciação à apropriação da linguagem escrita (Cosson, 2010). Dada a característica interativa que o livro tem acaba por desempenhar a função de contador de história, captando a atenção à medida que se narra a obra, pois o mesmo vai sendo preenchido com elementos da narrativa.

Após a leitura, foram explorados os principais assuntos retratados na história, realizando-se um pequeno diálogo de forma a apurar as regras de prevenção dos incêndios florestais. Deste momento, desafiaram-se as crianças a seguir o conselho da personagem do livro para criarem um cartaz que ilustrasse as regras estabelecidas, de forma a informar e divulgar aos restantes grupos do estabelecimento. É ainda importante referir que nesta atividade, tal como em grande parte das tarefas realizadas ao longo do projeto, considerou-se relevante que as crianças estivessem divididas em pequenos grupos, sendo assim estratégia de gestão da participação de todos os elementos, pretendendo-se promover uma maior interação, participação e discussão de ideias para que todos se sintam integrados e ativos na realização da atividade. Esta gestão é importante na medida em que “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Após a formação dos cartazes, as crianças dirigiram-se às restantes salas da instituição de forma a partilhar o seu trabalho com os outros, demonstrando satisfação e orgulho na sua prestação.

Após tudo o que foi elencado, chegou o momento de observar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto e preparar a divulgação do mesmo. Para tal, o grupo revisitou as atividades através da observação das fotografias captadas ao longo das mesmas. Este foi um momento de grande emoção e alegria, pois as crianças estavam satisfeitas por se observarem a desenvolver as atividades, repetindo várias vezes “eu estou ali, eu fiz isto”. Deste momento, retira-se a importância da valorização dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, sendo essencial que se crie momentos para as mesmas conseguirem observar e tomar consciência do que já sabem, do que conseguem fazer e do que ainda necessitam de explorar mais e melhor, construindo assim consciência de si mesmo como aprendentes (Lopes da Silva et al., 2016). Como resultado deste momento, as

crianças sugeriram que se realizasse um vídeo para que pudessem mostrar às suas famílias e amigos todo o percurso de aprendizagem. Esta sugestão consistiu numa alteração à planificação inicial prevista, reforçando o seu carácter flexível explorado no primeiro capítulo do relatório, pelo que se considerou fundamental ajustar os planos traçados de forma a corresponder na totalidades aos interesses e desejos da criança, incorporando-se as suas sugestões na planificação, dando ênfase à sua participação no processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Dessa forma, foram seleccionadas as imagens e construídos os textos que as crianças queriam partilhar no vídeo de forma a explicar todo o percurso de aprendizagem que realizaram. Paralelamente, foram construídos três cartazes com fotografias das atividades mais significativas para o grupo, realçando-se que as crianças foram totalmente autónomas na realização dos mesmos, estas recortaram as imagens, colaram-nas e escreveram as legendas que queriam nas mesmas, bem como o título. Note-se que ao longo da realização o grupo foi dividido em pequenos grupos, para que todos tivessem um papel ativo e participativo na tarefa, bem como criando um clima de entreajuda, em que as crianças mais velhas auxiliavam as crianças mais novas. É ainda de ressaltar que a legenda das imagens foi sugestão das crianças mais velhas que queriam clarificar o que nelas se encontrava, pedindo para escrever, pelo que foi proposto que utilizassem a escrita inteligente do *Google*. Assim, este recurso possibilitou uma maior autonomia no processo de escrita, uma vez que a criança ditava para o telemóvel o que queria escrever e o teclado por voz redigia no ecrã o que foi dito, permitindo que a criança identificasse as letras e as palavras e as copiassem para o cartaz. No seguimento desta vontade de representar através do código escrito o que espelhava a imagem, assiste-se à “emergência da linguagem escrita através do contacto e uso (...) da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança”, sendo ainda que esta foi uma “abordagem situa[da] numa perspetiva de literacia”, uma vez que representa uma “competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 67). Depois, o grupo construiu o convite para entregar aos familiares, estes participaram na criação dos textos baseando-se nos convites que recebem para as festas de aniversário, identificando as suas partes constituintes, o motivo, o local e o horário.

Concluída a construção dos recursos para a divulgação do projeto “A Floresta”, chegou o dia de receber os familiares na sala de atividades. Note-se que “a participação [dos pais] no processo educativo, para além de ser um direito, é também um dever, uma vez que, sendo eles os primeiros interessados na educação dos filhos não se podem alhear ou serem distanciados” (Sarmiento, 2009, p. 53) do processo de desenvolvimento das crianças. Assim, foi objetivo do par pedagógico criar uma relação próxima entre a escola e a família, sendo através deste momento de divulgação, como na construção de recursos requisitando o auxílio e participação das famílias ao longo de toda a PES. Assim, tendo a maior parte dos familiares aderido ao desenvolvimento da atividade, a presença dos mesmos foi vivida com bastante entusiasmo, as crianças queriam mostrar os seus trabalhos, brincar com eles e aproveitar aquele momento da melhor forma. Com efeito, após a visualização do vídeo elaborado pelo grupo, existiu espaço para as crianças apresentarem as suas criações aos familiares, sendo ainda possível que uma delas tocasse acordeão, o instrumento que se encontrava a aprender, possibilitando que as restantes crianças experimentassem o mesmo. Com efeito, esta manhã de divulgação foi uma forma de celebrar e reconhecer as conquistas e as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto (Vasconcelos, 2012). Adicionalmente, foi ainda realizada a apresentação do projeto à outra sala de EPE e à sala do 1.º ano, fomentando a partilha de conhecimento e experiências entre os vários níveis educativos, tal como é referido no primeiro capítulo.

Em suma, a prática educativa desenvolvida neste contexto educativo possibilitou a construção de aprendizagens profissionais que estão na base da construção da identidade profissional, sendo esta um processo contínuo de acumulações de vivências e aprendizagens refletidas pela equipa pedagógica. Nesta linha de ideias, acredita-se que as experiências vividas no contexto de 1.º CEB complementam esta construção da identidade profissional, apresentando-se de seguida, com a mesma estrutura, as ações desenvolvidas nesse nível educativo.

## 2. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Chegando o momento de descrição, fundamentação e reflexão das atividades e projeto implementado no contexto do 1.ºCEB, é necessário referir que os momentos vividos se apresentam como determinantes para uma aprendizagem constante e significativa ao longo de todo o percurso da PES.

Posto isto, e acreditando que este nível de educação prima por ser um todo globalizante em que a monodocência favorece a articulação de saberes, tal como referido no primeiro capítulo, torna-se imprescindível que o professor a fomenta de forma significativa, realizando uma planificação que parta da observação do grupo. Assim, como referido no segundo capítulo, através da observação da turma foi possível adquirir um conhecimento sustentado da mesma, bem como da individualidade de cada criança, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas que evitem “educar todos como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33). Dessa forma, as primeiras semanas no contexto educativo foram dedicadas à observação do grupo e à ação da professora cooperante, ao nível das suas dinâmicas e interações, fundamentais para a prática futura. Acrescente que a esta competência devem aliar-se os processos de escuta e negociação, sendo estes basilares para uma pedagogia participativa com características reflexivas e críticas (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Adicionalmente, as planificações são vistas como organizadoras das estratégias de ação (Zabalza, 2001) e, por isso, as mesmas realizaram-se individualmente ou em par pedagógico e tiveram em consideração que a criança é o centro da ação pedagógica sendo, tal como referido anteriormente, essencial a observação para a tomada de decisão e criação de percursos significativos que despertem o gosto por aprender e, ainda, proporcionem o desenvolvimento dos alunos (Serafim & Pacheco, 1990). Aliados aos aspetos anteriores, as planificações ao longo de todo o período de PES caracterizam-se por espelharem uma sequencialidade harmoniosa e contextualizada entre todas as atividades dos diferentes dias e por semanas, acreditando que esta ordem entre conteúdos favorece a aprendizagem, tal como descrito no capítulo I. Dessa forma, note-se que se primou por realizar uma articulação curricular com sentido e significado

para a turma, interligando várias áreas de conhecimento, pois acredita-se que essa articulação é importante, na medida em que proporciona aprendizagens significativas e efetivas (Leite, 2012).

Como forma de demonstrar o acima descrito, selecionou-se a sequência de atividades implementadas nos três dias de intervenção, utilizando-se como elemento unificador de toda a planificação a obra literária, pertencente ao Plano Nacional de Leitura, “Dez dedos, dez segredos”, de Maria Alberta Menéres. Assim, cabe ao professor promover momentos de contato com livros e com obras de qualidade, ou seja, desenvolver momentos de leitura significativos e agradáveis, sendo essencial “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida [permitindo que a criança] encontr[e] nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (Ministério da Educação (a), 2018, p. 3). Acrescenta-se que, sendo esta uma planificação para três dias de atividade, conseguiu-se articular e gerir as tarefas e a exploração de conceitos de forma mais clara, proveitosa e flexível. Posto isto, a obra possibilitou a criação, a partir da utilização de uma das suas personagens, o dedo mindinho da mão direita, um avatar que desafia e motiva as crianças no desenvolvimento das tarefas. Esta estratégia pedagógica suscitou o entusiasmo e motivação dos alunos ao longo de toda a PES, neste caso específico, o mesmo foi visível uma vez que as crianças se manifestaram da seguinte forma: “O dedo mindinho vai falar” (JP) e “Vamos estar atentos para receber a carta do dedo mindinho” (RC). Com o mesmo, é possível afirmar que, segundo Quadros-Flores, Marta & Sá (2018), as ferramentas digitais, como os avatares, possibilitam uma aprendizagem mais significativa e motivadora, concluindo que a integração inovadora das TIC nas práticas pedagógicas permitem uma valorização da “educação e dos modos de aprender” (p. 63).

Seguidamente, nesta semana de atividades, foram desenvolvidas tarefas que envolveram as áreas do português, da matemática, do estudo do meio, da expressão musical, plástica e dramática, desenvolvendo uma sequencialidade e articulação dos conteúdos através da utilização do avatar referido anteriormente. Dessa forma, realizaram-se as seguintes atividades, nomeadamente, a interpretação musical como introdução do livro; o momento de pré-leitura, com análise dos elementos paratextuais e da vida e obra da autora, utilizando recursos digitais, perguntas orientadoras e realizando um brainstorming. De seguida, procedeu-se à leitura dinâmica e dramatizada, através da utilização de fantoche de dedo, da obra “Dez Dedos Dez Segredos”,

analisando-se, posteriormente, a obra com a partilha e confrontação das ideias iniciais com a história, bem como o preenchimento de um guião de leitura adaptado ao nível de desenvolvimento e autonomia do grupo. Após este momento, desenvolveu-se um momento de pós leitura, desafiando-se o grupo na criação e ilustração de um novo final para a história, elaborando-se um fantoche de dedo. Posteriormente, através do tema presente na obra literária, realizaram-se exercícios matemáticos de consolidação dos conteúdos anteriormente lecionados, utilizando-se materiais manipuláveis e um *powerpoint* didático. Finalizando esta semana de desenvolvimento de atividades, foram ainda explorados os conceitos de anterioridade, simultaneidade e posterioridade com a organização cronológica das tarefas diárias de uma das personagens da história e dos momentos marcantes da sua vida.

Destas atividades, destacam-se três momentos significativos: os momentos de pós leitura da obra literária e a criação dos fantoches de dedo, bem como a utilização de um jogo de tabuleiro digital de consolidação dos conteúdos matemáticos. Posto isto, foi intencionalidade do par pedagógico aliar o ensino da matemática às TIC, ao espírito de jogo, uma vez que “os jogos e as tecnologias vêm para melhorar na aprendizagem do aluno, fazendo com que gostem de aprender” (Marques, Oliveira, Medeiros, Silva & Macedo, 2016, p. 2). Assim, no que concerne aos dois primeiros momentos, estes desenvolveram-se de uma forma harmoniosa e estimulante, pois a reação da turma ao criarem um novo final para a história foi de extrema euforia e iniciativa. Com esta opção metodológica, a professora teve a iniciativa de promover a expressão comunicativa dos alunos, desenvolvendo a capacidade de criar narrativas, descrições e opiniões, dando a liberdade às crianças para se expressarem (Ministério da Educação (a), 2018). Efetivamente, as crianças elaboraram várias possibilidades de desfecho para a narrativa, pelo que foi essencial estabelecer um clima democrático e justo, levando a que todos votassem no rumo que consideravam mais pertinente para a história. Note-se que a democracia é um dos princípios da pedagogia-em-participação, pois promove a igualdade e inclusão de todos os participantes (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Com este momento, os alunos proferiram opiniões como “Eu acho que devia ser a ideia da IC porque faz mais sentido” (RC), “O fim do RC é o melhor, voto nele” (M), “Ganhou a história da IC porque teve mais votos”(IS), sendo que as

mesmas revelam alguma maturidade na justificação das suas escolhas, revelando a importância que este tipo de negociações têm na sala da aula e no desenvolvimento da criança. Acrescente-se que, com a última opinião transcrita anteriormente, foi possível articular este momento com a matemática, mais concretamente com a organização e tratamentos de dados, através de perguntas como por exemplo, “Quantos votos teve no total a IC?”, “Quantos votos teve a mais a IC do que o RC?”.

No seguimento desta atividade, deu-se a liberdade de as crianças ilustrarem a passagem da história que criaram, obtendo resultados muito criativos dado o gosto que toda a turma apresenta na realização deste tipo de tarefas. Cabe, assim, realçar a importância que o desenho representa na vida das crianças, sendo a sua primeira forma de expressão escrita, expondo, deste modo, os seus sentimentos e opiniões. É ainda de realçar que é um instrumento valioso para o professor/educador na medida em que “a arte infantil facultou-nos não só a compreensão da criança mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística” (Lowenfeld & Brittain, 1970, citado por Coletto, 2010, p. 146). Após este momento, completou-se o terceiro dos três momentos que definem uma das estratégias de leitura, a pré-leitura, durante a leitura e o pós-leitura, estes momentos revelam-se cruciais, principalmente nestes níveis educativos, uma vez que “as estratégias de leitura também auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor [pois] exigem participação ativa do leitor” (Cantalice, 2004, p. 1).

Aliado ao momento de pós leitura, surge a criação do fantoche de dedo que se revelou uma atividade de extrema criatividade para as crianças. A envolvimento foi imediata, em que os alunos partilhavam com os colegas o que iam criar “O meu mindinho vai ter um bigode, eu gosto de bigodes” (M.), “Eu vou fazer uma princesa mindinha” (L.D.), e “O meu mindinho vai ser um super-herói, vou fazer uma capa” (R.C.). Com os fantoches praticamente concluídos, os alunos começaram a explorar a personagem, estabelecendo diálogos e cenas espontâneas, realizando a atividade seguinte sem que lhe fosse solicitado, pelo que a professora estagiária não interferiu, deixando a criatividade fluir naturalmente entre as crianças. Adicionalmente, o jogo dramático, bem como a representação de papéis da sua cultura social, fazem parte do quotidiano do brincar das crianças (Rooyackers, 2003), devendo o docente fomentar estes

jogos e beneficiar das suas vantagens para o processo de aprendizagem, uma vez que o jogo simbólico contribui para o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). O entusiasmo da turma refletiu-se num ruído desconfortável na sala de aula e que, apesar de justificável, foi necessário colocar música ambiente para gerir esse aspeto e reinstalar-se um clima propício à aprendizagem, reforçando a ideia de que a música é um “veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (Ministério da Educação (b), 2018, p. 2).

Por último, cabe refletir sobre os três dias de intervenção, mais especificamente sobre a atividade que se desenvolveu à volta do *powerpoint* didático utilizado para construir um jogo de tabuleiro digital. Este foi um meio dinâmico de realizar atividades de consolidação de conhecimentos, utilizando a interação com as TIC para apresentar e resolver exercícios. Com o uso da tecnologia, foi possível desenvolver atividades “autênticas, estimulantes e multidisciplinares” (Ponte, 2002, p. 10), capazes de cativar a atenção das crianças e de as estimular ao longo das tarefas, pois estes recursos “promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação (Quadros-Flores, 2011, p. 97). O gosto pelas TIC é bastante evidente no grupo, pois provocam uma maior participação e envolvimento dos alunos nas tarefas.

Aliado a este recurso tecnológico, os alunos tinham ao seu dispor todos os materiais manipuláveis introduzidos e utilizados em intervenções passadas, nomeadamente as retas numéricas, as mãos em feltro e os discos coloridos, para os auxiliar na realização dos exercícios. Estas estratégias didáticas são de extrema importância dada a fase precoce do processo de aprendizagem em que se encontram as crianças, tornando-se essencial que visualizem concretamente os enunciados e os dados dos exercícios que realizam, tendo sido esta uma estratégia utilizada ao longo de toda a PES. Na verdade, segundo Botas e Moreira (2013), os materiais manipuláveis, no que toca ao ensino da matemática, constituem um elemento essencial para o sucesso das aprendizagens, pois permitem ao aluno “experimentar, manipular e desenvolver a observação” (p. 254), auxiliam-nos a descobrir, a compreender ou consolidar conceitos fundamentais para a sua aprendizagem.

Adicionalmente, apesar da seleção e utilização de recursos diversificados, estimulantes, funcionais e apelativos, a turma não conseguiu desenvolver a tarefa como o esperado, tendo dispersado a sua atenção. O grupo demonstrou imenso entusiasmo e vontade de realizar as tarefas num primeiro momento, porém, à medida que as perguntas iam avançando iam perdendo o interesse por não serem os próximos a poder jogar. Tal foi visível uma vez que o aluno GD questionou várias vezes a professora estagiária se poderia ser ele o próximo a jogar, ignorando a ordem de jogada estabelecida inicialmente pelo grupo de crianças. Este comportamento foi-se manifestando em vários alunos, instalando-se um clima ruidoso e distante da realização do jogo. Partindo desse comportamento, foi decisão do par pedagógico terminar a atividade, pois não estavam reunidas condições para a continuar. Assim, como forma de acalmar o ambiente de sala de aula, foi pedido que os alunos desenhassem, ao som de música clássica e numa folha branca, algo que lhes fosse significativo para que, posteriormente, mostrassem aos colegas o seu trabalho. Através da observação da turma, foi possível tomar consciência da tranquilidade e gosto que o desenho proporciona às crianças, tal como referido anteriormente, tendo sido uma opção pedagógica eficaz, uma vez que o ambiente de sala de aula voltou a ser propício à aprendizagem. Posto isto, realça-se a importância de ler os sinais e a linguagem não verbal das crianças, de forma a dar resposta positiva às suas necessidades.

Acrescente-se que uma maneira de colmatar esta dificuldade sentida na gestão da participação do grupo seria implementar a tarefa em pequenos grupos de trabalho, como forma de proporcionar um maior número de jogadas a cada aluno, evitando, deste modo, que estes perdessem o interesse pelo elevado tempo de espera. Contudo, esta opção não foi levada a cabo dado que o grupo se encontrava numa fase de habituação ao trabalho em grupo, não demonstrando ainda capacidade de trabalhar autonomamente sem a orientação do professor por perto, nem a capacidade de partilhar tarefas com os colegas, tal como se abordou no capítulo II. Todavia, este foi um aspeto que foi trabalhado ao longo da PES de forma gradual, sendo que nesta fase a turma trabalhava a pares e não era possível, no momento, disponibilizar dispositivos eletrónicos para cada par de trabalho realizar o jogo.

Por conseguinte, numa das atividades desenvolvidas nos três dias de intervenção do par pedagógico surgiu, descontextualizada, uma questão

bastante pertinente por parte de um dos alunos, a qual passo a citar “Porque é que nós crescemos?” (R.C.). Nesse exato momento, a díade soube que este seria o mote para o desenvolvimento da MTP, pelo que no diálogo com a professora cooperante se confirmou a pertinência desta questão para a faixa etária em que se encontram as crianças, sendo importante que conheçam o seu corpo. Note-se, ainda, que muitos dos alunos possuem irmãos bebés, pelo que este conhecimento do crescimento humano irá possibilitar que acompanhem o crescimento progressivo dos mesmos. Dessa forma, a questão colocada corresponde à primeira fase da MTP, tendo-se definido a questão a investigar, tal como defende Vasconcelos (2012). Dessa forma, a díade valorizou a voz da criança, escutando e dando resposta aos seus interesses, motivações e desejos dos alunos, sendo a escuta, a par com a observação, um “porto seguro para contextualizar a acção educativa” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 33). Com efeito, o projeto “Porque é que crescemos” foi desenvolvido nos três dias de intervenção em díade, sendo planeado, juntamente com as crianças, uma sequência didática capaz de interligar diferentes áreas do conhecimento e atividades, podendo assim “existi[r] uma área comum, [o estudo do meio], que coordene e sistematize as atividades de aprendizagem realizadas em outras áreas (Zabala & Arnau, 2010, p. 144). É importante referir que, ao longo de todo o projeto, foi objetivo da díade colocar a criança no centro da sua aprendizagem, da ação pedagógica, tornando-a agente ativa do seu próprio conhecimento, envolvendo-a em todas as tarefas, atribuindo-lhe responsabilidade e competência, pois a mesma tem o “direito de co-definir o itinerário do projeto” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 19).

Posto isto, e acreditando que a MTP se desenvolve na prática social e na partilha de conhecimentos com os outros, tendo, deste modo, objetivos assentes na visão socioconstrutivista da educação, começou-se o projeto com a exposição dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da questão colocada, criando-se um mapa conceptual. Este momento define a segunda fase da MTP, sendo crucial para que se possam confrontar as primeiras noções sobre o tema com as informações do futuro, acreditando-se “que é a partir destes conhecimentos [prévios], do que o aluno já sabe, daquilo que o interessa, que se iniciam processos de construção de novos conhecimentos, funcionando os anteriores como “ancoradouros” para novas aprendizagens” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 35). Este foi um momento de grande participação por parte de todos os

alunos, demonstrando interesse na tarefa e sentindo-se como parte integrante de um grupo. Com as constantes intervenções das crianças algumas iam realizando uma pré-análise das informações que os colegas partilhavam, verificando se as mesmas poderiam constar do mapa conceptual ou se descartavam essa hipótese de respostas por possuírem conhecimentos para tal, como por exemplo, R.C.: “Se comeremos crescemos mais, não é?” M.A.: “Sim, por isso temos de colocar no mapa alimentação”.

Este pormenor sustenta a necessidade de implementar atividades deste género, com o objetivo de fomentar o espírito e pensamento crítico, a discussão de ideias e a capacidade de seleção de informação dos alunos, sendo estas características essências para o desenvolvimento da cidadania (DGES, 2017). Acrescente-se que, à medida que as crianças iam debatendo hipóteses de resposta para a pergunta que colocaram, iam, simultaneamente, expondo novas questões, como por exemplo “Será que o cérebro também cresce?” (L.F.) e “Quando é que começamos a crescer?” (N.), o que revela a envolvimento e interesse no assunto.

Posteriormente, foi negociado e explorado com o grupo turma quais seriam os melhores mecanismos de investigação para adquirir informações que dessem resposta à nossa pergunta, sendo planeado com o mesmo as atividades que poderíamos realizar. Dessa forma, alguns dos alunos contribuíram com o seguinte, “Temos de estudar o corpo humano” (R.C.), “Vamos pesquisar nos livros” (F.R.), “Fazemos pesquisas no computador” (R.S.), “Podemos ver vídeos sobre o corpo humano” (L.D.). Assim, foi possível que as crianças “condu[zissem] e orient[assem] o curso da pesquisa, impondo-lhe um cunho pragmático: a resolução de um problema ocorrido na ação-experiência, [...], uma investigação experiencial, onde o sujeito e a sua vida (os seus interesses) se implicam” (Gambôa, 2011, p. 52). Desse modo, colocou-se em prática a segunda fase da MTP, a fase de planificação e desenvolvimento de trabalho, e a fase três (Vasconcelos, 2012), envolvendo a pesquisa e produção de hipóteses através da recolha de dados e reflexão dos mesmos (Leite, Malpique, & Santos, 1991). Para tal, sendo o professor um elemento participante do projeto, assume a função de orientador e facilitador do processo de aprendizagem (Ontoria et al., 2003), sendo que nesta etapa desempenha um papel essencial na negociação com a turma das atividades que previamente pensaram para a recolha de informação.

Tal como se defende numa pedagogia socioconstrutivista, a negociação deve fazer parte do quotidiano das crianças, levando-as à participação na “co-definição” da planificação, debatendo os “ritmos e os modos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33) a ter em conta no desenrolar do projeto. Dessa forma, foi realizada uma calendarização dos três dias de projeto, estabelecendo-se as atividades que se iriam realizar. Deste momento, destaca-se a envolvimento plena das crianças em todo o processo, a mesma fez com que sentissem que o projeto era gerido, efetivamente, por elas, levando a planificação à risca, facto observável pelos comentários que faziam, “Agora de manhã vamos pesquisar nos livros” (M.), “Amanhã vamos ver os vídeos no computador” (R.L.), “É hoje que vamos à sala da Pré apresentar” (I.C.) e “Não, as experiências é só amanhã G.D..” (F.R.).

Deste modo, ficou pré-estabelecido que, durante a manhã do primeiro dia, se iria explorar fotografias das crianças, para tal e com a colaboração da professora cooperante e das famílias, foi pedido que os alunos trouxessem fotografias que retratassem o seu crescimento, ou seja, imagens desde recém-nascidos até aos dias de hoje. Partindo dessas, refletiu-se sobre os aspetos visíveis do seu crescimento, do mesmo modo, as professoras estagiárias participaram na atividade e apresentaram as suas próprias fotografias. Os diálogos estabelecidos entre os grupos de trabalho revelaram-se muito produtivos, uma vez que os alunos conseguiram retirar da exploração das imagens as principais características do nosso corpo que crescem, tal como é possível observar nas afirmações que partilhavam, “Eu tinha as mãos tão pequeninas”(I.S.), “Olha só para a tua boquinha A.S., era tão pequenina nesta foto” (R.S.), “Professora Estrela, tu nesta fotografia estás muito alta, e os teus dentes cresceram muito também” (I.C.). Foi intencionalidade pedagógica que as crianças interagissem e partilhassem experiências com os seus pares, realizando uma conversa exploratória levando-as a “experiencia[rem] o pensamento crítico e a colaboração para co-construírem o conhecimento” (Folque, 2018, p. 98).

Partindo desta pesquisa, os alunos foram desafiados a organizar a sequência temporal dos retratos para que, posteriormente, os apresentassem à turma e se estabelecessem conclusões sobre os elementos físicos que crescem no nosso corpo. Desta atividade, é importante referir que foi a primeira vez que os alunos realizaram uma tarefa em pequenos grupos de trabalho, até então o par pedagógico primou por realizar uma implementação da aprendizagem

colaborativa progressiva, como já referido anteriormente, uma vez que nas primeiras intervenções esta metodologia de trabalho se revelou particularmente difícil, tendo em conta que o grupo não estava familiarizado com a mesma. Com efeito, foi objetivo fomentar este tipo de metodologia de trabalho ao longo da PES, acreditando que “a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projecto [e atividades] torna-se necessária (...) [para a] construção coletiva.” (Silva, 1998, p.96) do conhecimento. Assim, assume-se que o trabalho colaborativo é um dos pilares da pedagogia-em-participação, pois favorece “diversos modos de participação e envolvimento das crianças na coconstrução da aprendizagem (...), individual, em pares, em pequenos grupos [e] em grande grupo.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 32).

Aliada a esta opção pedagógica, a díade privilegiou a organização do espaço de sala de aula como meio favorecedor e encorajador das interações e relações que sustentam as atividades e projetos, criando assim um espaço aberto às vivências e interesses das crianças, promovendo a comunicação entre os elementos dos grupos de trabalho e entre os grupos. Assim, o espaço apresentou-se com uma organização flexível em seis pontos de trabalho, correspondentes a cada um dos grupos, que tornaram o espaço seguro, prático, dinâmico e esteticamente agradável, capaz de promover o bem-estar das crianças e as suas relações, acreditando que “a organização, a diversidade, a beleza e a riqueza do espaço, (...) ganh[a] significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 113). Porém, os alunos demonstraram alguma estranheza na comunicação em grupo, uma vez que no desenvolvimento das primeiras atividades prendiam-se muito ao diálogo em pares e não em grupo.

Retomando a primeira atividade descrita anteriormente e acrescentando a seguinte, que se centra na exploração do crescimento fetal e o conhecimento dos primeiros anos de vida das crianças, podemos destacar que estas necessitaram da interação entre a escola-família na medida em que foi essencial que os alunos conversassem com os seus familiares para posteriormente partilharem com a turma as informações recolhidas sobre a sua primeira infância. Assim, foi intencionalidade pedagógica envolver as famílias neste processo de aprendizagem, dada a importância que as mesmas têm para o sucesso educativo (Marques, 2001). A díade privilegia este tipo de relações pois acredita que as

mesmas devem ser encorajadas e estabelecidas com alguma frequência em todos os níveis de ensino, devendo-se, assim, “desenvolver formas ativas de participação direta e ativa por parte de todos” (Sarmiento, 2009, p. 39) os elementos do processo de aprendizagem das crianças. A importância de estabelecer este tipo de relação prende-se pelo interesse demonstrado pelas crianças através das seguintes expressões: “Logo à noite vou contar ao meu pai como consegui organizar todas as fotografias por ordem” (L.F.), “Ontem depois da escola consegui fazer esta cartolina com os meus pais, falamos de como nasci e desenhamos as nossas mãos, até desenhei a pata do meu cão. Já viste como a mão do meu pai é grande?” (M.M.).

Posto isto, cabe dizer que foram postas em prática várias atividades que permitiram experiências diretas de pesquisa, tendo-se realizado tarefas de exploração do próprio corpo, de fotografias, vídeos, imagens ilustrativas, enciclopédias infantis, obras literárias, notícias e atividades práticas, exposições orais e apresentações em *powerpoint*. Deste conjunto de tarefas destacam-se as atividades práticas no âmbito do estudo do meio, por terem sido o primeiro contacto da turma com este tipo de metodologia de trabalho. Assim, foram desenvolvidas três atividades, uma ligada à tomada de consciência da capacidade de crescimento rápido e diário de algumas partes do nosso corpo, nomeadamente as unhas, a segunda ligada à comparação e consciencialização da altura dos alunos de quando eram recém-nascidos e atualmente, e a terceira com a constatação das fases de crescimento de outros seres vivos, neste caso pela facilidade de demonstração num curto período de tempo, as plantas. Nestas, os alunos realizaram “atividades práticas de resolução de problemas, nas quais (...) usam e desenvolvem conhecimento a nível conceptual e procedimental” (Miguéns, 1999, p. 1, citado por Santos, 2002, p. 16), sendo as mesmas de extrema importância, na medida em que desenvolvem o “raciocínio, [o] pensamento crítico, [a] auto-aprendizagem e [a] capacidade de resolver problemas” (Santos, 2002, p. 17).

Com o desenvolvimento das atividades referidas, foi notório o entusiasmo e interesses das crianças nos momentos de previsão e realização dos protocolos experimentais, referindo várias vezes que eram cientistas e que iam investigar. Contudo, estas foram tarefas que exigiram um maior acompanhamento por parte das professoras estagiárias, uma vez que todos os processos eram novidade para a turma e também dado que os alunos ainda não têm autonomia

total na leitura e escrita de palavras e de unidades de medida. Todavia, os resultados são gratificantes, sendo possível observar a admiração das crianças quando se apercebem que já têm o dobro da altura de quando nasceram, ou que passados três dias já viam a semente a germinar sentindo-se capazes e realizados, o que promove a prática de atividades deste tipo metodológico.

Posto isto, e já realizadas todas as atividades propostas para o desenvolvimento do projeto, surgiu o momento de preparar a divulgação do mesmo, ação que se realizou na semana seguinte. Dessa forma, foi sugestão das professoras estagiárias que a turma apresentasse os seus resultados ao grupo de crianças da EPE, uma vez que as faixas etárias são muito próximas, sendo também objetivo aproximar estes dois níveis de educação, privilegiando momentos de contacto, tal como referido no capítulo I. Assim, colocou-se em prática a quarta e última fase da MTP, que de acordo com Vasconcelos (2012) se descreve como divulgação ou avaliação, ou seja, “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p. 17). Para este momento, foi dada total liberdade às crianças de escolherem os meios mais pertinentes para apresentarem as suas descobertas à comunidade educativa, pelo que através de diálogo concordaram em apresentar o *powerpoint* realizado pelos grupos de trabalho com a explicação às várias perguntas que foram colocando ao longo do projeto, tais como: “Quais são as fases de crescimento do ser humano?”, “Como são os nossos ossos?”, “O que devemos fazer para ter ossos saudáveis?”, “Com que idade deixamos de crescer?”, “Quais são as fases da vida dos animais?” e “Quais são as fases da vida das plantas?”. Os grupos de trabalho demonstraram bastante empenho e interesse na realização desta tarefa, pois a gravação áudio para a explicação dos conceitos e a organização do *powerpoint* revelaram-se uma motivação bastante eficaz na realização da atividade. Neste sentido, e com o auxílio do adulto, as crianças desenvolveram um trabalho apelativo, tendo sido intenção pedagógica da diade envolver as TIC ao longo do projeto, na medida em que as mesmas possibilitam o acesso facilitado à informação, proporcionando a transformação e criação de novos conhecimentos, e ainda por estas serem um “instrumento de trabalho essencial no mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” (Ponte, 2002, p.20), pelo que deve ser uma presença natural e frequente do ambiente educativo.

Acrescente-se que a avaliação do projeto foi realizada faseadamente ao longo do desenvolvimento das atividades, não se dedicando um momento exato para

se refletir sobre os resultados obtidos. Para tal, neste processo foi fundamental a prática da observação participante, pois tal como referido anteriormente permite que o profissional vá tomando consciência das dificuldades e facilidades que a criança já adquiriu, bem como do seu desempenho ao longo das tarefas. Por esta razão, torna-se também essencial a documentação das atividades, pois “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento” (Vasconcelos, 2012, p. 17), de forma a obter informações sobre a criança, nomeadamente, o seu desempenho e evolução a longo do projeto. Contudo, com o decorrer das atividades, as crianças iam manifestando o sua opinião e reflexão do trabalho: “Gostei muito de ver as fotografias dos meus colegas, assim vi como fomos crescendo” (M.) e “O Jogo da notícia fez-me aprender muito sobre o cuidado com os ossos, eu quero crescer muito” (R.C.). Acrescente-se ainda que, como forma de apurar o impacto do projeto desenvolvido, realizou-se um questionário à professora cooperante, constatando-se que para a mesma o projeto “permit[iu] construir o seu próprio saber de uma forma motivadora”, considerando ainda que o mesmo foi uma mais-valia para o grupo, na medida em que possibilitou o desenvolvimento de competências de cidadania (saber estar, comunicar, respeitar as diferentes opiniões, desenvolver o poder de argumentação) e ainda deu resposta às questões levantadas pelo grupo. Posto isto, acredita-se que o balanço e a avaliação do projeto são positivos a todos os níveis.

Após tudo o que foi mencionado anteriormente, é possível afirmar que a MTP é uma metodologia possível de se aplicar e desenvolver no 1.ºCEB, não se devendo limitar apenas à EPE, uma vez que esta desenvolve nas crianças “características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais e evidenciam ainda um incremento nas qualidades cívicas.” (Formosinho & McKinlay, 2011, p. 9). Esta informação corrobora a opinião da professora cooperante que acredita que a MTP é uma metodologia pertinente para a prática educativa, dado que os alunos constroem o seu próprio saber. A mesma apresentou algumas razões que sustentam a utilização da MTP nas salas de aula do 1.ºCEB, pois as crianças apresentam uma pré-disposição natural para este tipo de trabalho, acreditando que o mesmo permite uma melhor assimilação dos conteúdos, acrescentando ainda que esta metodologia é uma mais-valia na medida em que desenvolve competências de cidadania, como o

saber estar, comunicar, o saber respeitar diferentes opiniões e ainda desenvolve o poder de argumentação.

Salienta-se, ainda, que não se encontraram constrangimentos na realização do projeto, a professora cooperante mostrou-se bastante recetiva, possibilitando a construção de um percurso integrador de várias áreas do conhecimento, tendo sido uma mais-valia para o sucesso do projeto. Contudo, e apesar de expostas algumas razões que sustentam a utilização desta metodologia de trabalho, é visível que os docentes do 1.ºCEB da instituição cooperante não a colocam em prática, muitas das vezes por acreditarem que a mesma requer um gasto de tempo superior ao que têm disponível para a leção de todos os conteúdos curriculares. Porém e com base no que foi desenvolvido na PES, a realização de MTP possibilitou o desenvolvimento, simultâneo, de atividades correspondentes aos conteúdos a lecionar no currículo, mais concretamente da área do português. Foi ainda visível que a inter e transdisciplinaridade foi uma constante ao longo do projeto, abordando temas de todas as áreas curriculares, não existindo assim incumprimento do currículo. Ainda com o questionário realizado à professora cooperante foi possível apurar que a mesma colocou em prática esta metodologia algumas vezes, surgindo oportunidade através das áreas de estudo do meio, tal como o desenvolvido na PES, ou da exploração de obras literárias.

Considera-se ainda importante refletir que a MTP exige um maior empenho e dedicação do docente, sendo um trabalho exigente devido ao nível profundo de articulação que existe entre os conteúdos, sendo necessário que o adulto prepare e planifique as suas ações de forma a proporcionar, aos seus alunos, a possibilidade de alcançar o conhecimento autonomamente. Podemos assumir que este aspeto poderá ser um dos entraves à implementação desta metodologia por parte dos docentes, porém deve ser ultrapassado devido ao enriquecimento pessoal e profissional que o resultado final apresenta.

Por fim, acrescenta-se que as experiências criadas ao longo da PES revelaram-se cruciais para o crescimento e amadurecimento profissional e pessoal. Para tal, foi essencial o trabalho colaborativo entre a diáde, a professora cooperante e a supervisora institucional, tal como referido no segundo capítulo do presente documento, através dos diálogos e reflexões estabelecidos ao longo de todo o percurso, com enfoque na tomada de consciência do processo de aprendizagem mais adequado para as crianças.

## **REFLEXÃO FINAL**

Neste momento do percurso de desenvolvimento profissional e pessoal, considera-se imprescindível realizar uma análise retrospectiva sobre todo o percurso pedagógico realizado no âmbito da PES. Todo o processo de aprendizagem permitiu a aquisição de competências e valores significativos, desenvolvendo-se saberes através do amadurecimento intelectual e pedagógico, com o objetivo de colmatar dificuldades sentidas ao longo da prática. Assim, assume-se que a “reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção” (Rosa & Vasconcelos, 2010, p. 94).

Este percurso de formação ficou marcado pelo investimento pessoal, sustentado pela determinação e compromisso em fazer mais e melhor, resultado das análises crítico-reflexivas das ações e documentos realizados, com vista à transformação, uma vez que o “exercício da indagação sobre a prática, visa a sua transformação” (Ribeiro, 2011, p. 41). Dessa forma, foi necessária uma postura investigativa e questionadora, provenientes do contributo das características da MIA, observação-planificação-ação-reflexão-ação, tendo em conta que a capacidade de se saber retirar conclusões das experiências, bem como se conhecer, “constituem um aspeto determinante para o desenvolvimento” profissional (Quadros-Flores, 2016, p. 11). Assim, cabe conferir especial importância ao processo de observação para a realização de toda a formação, pois foi através desta técnica que se tornou possível tomar conhecimento das particularidades de cada contexto e criança, permitindo a mobilização de quadros teóricos e pedagógicos que atribuíam significado às práticas educativas (Latorre, 2003).

Nesta linha de ideias, é essencial, para assegurar uma aprendizagem congruente com o mundo que nos rodeia, bem como correspondente à curiosidade intrínseca da criança, que se preze pela transversalidade de saberes, articulando harmoniosamente as diferentes áreas do conhecimento. Aliada a esta conceção do ensino e aprendizagem, Morin (1999) apresenta-nos uma articulação dos saberes, pois “é impossível conceber a unidade complexa do humano por intermédio do pensamento disjunto” (Morin, 1999a, p. 52). Ao olhar o processo de aprendizagem como um todo globalizado, permitimos que

se observe e analise os fenómenos que nos rodeiam de uma forma contextualizada, desenvolvendo a capacidade de retirar ensinamentos que promovem a transformação. Neste seguimento, deve-se potenciar a autonomia nas crianças permitindo-lhes a procura de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas (Lopes da Silva et al. 2016).

Por conseguinte, a educação representa um papel fundamental para a construção de sociedades justas, igualitárias, solidárias e democráticas, pois a educação é “uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36). Neste relatório foram descritas, de forma sucinta, as transformações paradigmáticas da educação aliadas ao desenvolvimento político e social, assumindo-se como indissociáveis, pelo que a evolução de uma parte implica a transformação da outra. Neste seguimento, na base desta mudança inserem-se as interações, as relações estabelecidas entre os diversos agentes do processo educativo, e ainda as dimensões que corporizam o ambiente educativo. Assim, considera-se essencial que se estabeleçam processos de aprendizagem colaborativa, de forma a se desenvolverem sentimentos de pertença e participação numa comunidade.

Dessa forma, a construção e partilha de saberes, assentes numa perspetiva colaborativa e socioconstrutivista, entre o par pedagógico, as professoras cooperantes, as supervisoras institucionais e os restantes pares pedagógicos resultam em aprendizagens pessoais e profissionais fundamentais para a construção de um perfil profissional duplo, respeitando e valorizando as experiências e saberes do outro com vista ao crescimento (Oliveira-Formosinho, 2015). Nesta linha de ideias, perante as habilitações para que este mestrado forma, é fundamental que se respeitem os diversos períodos de transição pelos quais a criança passa, respeitando o seu ritmo, com vista a um acolhimento gradual e saudável. Assente na experiência vivida ao longo da PES, foi possível corroborar a necessidade de se implementarem momentos de contacto entre os dois níveis educativos. Com os mesmos, corresponder-se-á às expectativas e ansiedades das crianças que irão ingressar no ensino do 1.º CEB e ainda se promoverá uma progressiva adaptação das crianças que deixaram a EPE, possibilitando que estas interajam e convivam num ambiente familiar. Foi também possível tomar consciência da importância do perfil duplo, tendo sido uma mais-valia para o acompanhamento da criança ao longo da sua transição, uma vez que a PES se desenvolveu numa sala de atividades com criança de seis

anos e uma sala do 1.º ano de escolaridade. Permitiu ainda que se colmassem algumas angústias e dificuldades sentidas na passagem de um nível para o outro, dadas as particularidades de cada um, possibilitando um olhar e uma prática educativa mais situada e globalizante do desenvolvimento da criança e profissional.

Assim, e percorrendo os últimos passos desta formação, considera-se relevante afirmar que na PES se primou por fomentar o desenvolvimento integral da criança, alicerçando a prática em paradigmas socioconstrutivistas, colocando-se a criança no centro da ação, planeando através da sua voz, conferindo ao ambiente um estado de democracia, levando-a à construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por fim, a conclusão desta formação inicial para a docência constitui o primeiro passo de uma formação ao longo da vida. A par com o mencionado anteriormente, são inúmeros os desafios e as mudanças que contemplam o quotidiano do profissional de educação, sendo fundamental que o mesmo invista na sua formação pessoal e profissional para atender a essas exigências. Porém, esta formação marcará e determinará a ação presente e futura, uma vez que “interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente” (Nóvoa, 2014, p. 171), sendo necessário que se valorize todo o percurso realizado de forma a alargar o horizonte e alcançar novos conhecimentos, com vista à melhoria das práticas. Para tal, torna-se imprescindível olhar para a formação “como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172). Por isso, sem prever o que o amanhã reserva, caminha-se de mãos dadas com o amor e a esperança de um dia transformar o mundo, construindo o futuro com um pé no passado, para não se perder a essência que nos transformou naquilo que hoje somos, com um pé no presente para vivenciar de forma autêntica as oportunidades com que somos brindados, e por fim, seguimos com o coração no desejo de sermos melhores a cada dia que passa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R., Crispim, M., Silva, D. & Peixoto, S. (2017). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(2), 89-106. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4218/2584> , acessado a 17 de novembro de 2018.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S., *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 88-122). Porto: Porto Editora.
- Angel, I., & Gómez, P. (2000). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In J., Elliott, & P. Manzano, *La investigación-acción em educación* (4.ª Ed.), (pp. 9-19). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. *Educação Realidade*, 25(1), 93-113. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685/30326> acessado a 30 de janeiro de 2019.

Boiko, V., & Zambelan, M. (2001). A Perspetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> e acedido a 20 de março de 2019.

Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633> acedido a 9 de fevereiro de 2019.

Brickman, N., & Taylor L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Camida, J., Leal, T., & Cancela J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf?fbclid=IwARoQzolExrN9VxMkxcQHD\\_pXQ5KAtxr--Wz1U760mvRonr7rj5e6AhePxGc](http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf?fbclid=IwARoQzolExrN9VxMkxcQHD_pXQ5KAtxr--Wz1U760mvRonr7rj5e6AhePxGc) acedido a 17 de dezembro de 2018

Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Editores, S.A.

Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14603/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20F%C3%A1tima%20Gomes%20Tinoco%20de%20Carvalho.pdf> , acedido a 7 de novembro de 2018.

- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a avaliação na Educação de Infância: Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância*, 78-96. Viseu: PsicoSoma.
- Catalice, L. (2004). Ensino de Estratégias de Leitura, *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 105-106. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014) , acessado a 2 de junho de 2019.
- Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936> acessado a 25 de novembro de 2018.
- Coletto, D. (2010). A Importância da Arte para a Formação da Criança. *Revista Conteúdo*, (3), 137-152. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>? acessado a 6 de abril de 2019
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Cosson, R. (2010). O Espaço da literatura na sala de aula. In A. Paiva, F. Maciel & R. Cosson (Org.), *Literatura - Ensino Fundamental*, (pp. 55-69). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação Básica.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Craveiro, C. (2004). A observação e o registo educacional: Um tópico para uma formação reflexiva no âmbito da supervisão. *Saber (e) Educar*, 9, 47-

- 61). Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1020/2/SeE\\_9ObservacaoRegisto.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1020/2/SeE_9ObservacaoRegisto.pdf) e acedido a junho de 2019.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Base de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de Docentes e crianças. *Interacções*, (41), 133–159. Disponível em: <file:///C:/Users/Estrela%20Gomes/Downloads/10839-Texto%20do%20Trabalho-32543-1-10-20170208.pdf> e acedido a 6 de junho de 2019.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf> e acedido a 5 de dezembro de 2018
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *SciELO*, 17(32), 21-32. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> e acedido a 6 de novembro de 2018.
- Elliott, J., & Manzano, P. (2000). *La investigación-acción em educación* (4.<sup>a</sup> Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (3.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>o</sup> Ed.), (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (1.<sup>a</sup> ed.), (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & McKinlay, N. (2011). Nota de Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 9 – 10). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M.

Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância*. Viseu: PsicoSoma.

Forneiro, M. L. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 47, 49-70. Disponível em file:///C:/Users/Estrela%20Gomes/Downloads/rie47a03.pdf e acedido a 28 de outubro de 2018.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1rXB5XpsRRm76zaNnip8VUMoJFsu\\_f\\_\\_n/view](https://drive.google.com/file/d/1rXB5XpsRRm76zaNnip8VUMoJFsu_f__n/view) e acedido a 9 de junho de 2019

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 49 – 76). Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R., & Silva, M. (2008, setembro). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Universidade de Santa Catarina. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf> e acedido a 9 de junho de 2019

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança (2.<sup>a</sup> Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança (5.<sup>a</sup> Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em acção* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R., (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.<sup>a</sup> Ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09> e acedido a 8 de janeiro de 2019
- Leite, E., Malpique, M., & Ribeiro dos Santos, M. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação*, (3.<sup>a</sup> Ed), (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, (4.ª Ed.), (pp. 109-140). Porto: Porto Editora
- Loff, M. (1996). As Políticas de Construção do ensino Básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da Obrigatoriedade Escolar, 1910-1974. In Pires, E. *Educação Básica: Reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologia de investigação-acção*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Revista Interações*, (27), 283-304. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>. e acedido a 2 de março de 2019.
- Lopes da Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2003). *Projetos de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In E. Caralyn, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, (pp. 57-98). Porto Alegre: Penso.
- Mansour, N. (2009). Science-Technology- Society (STS): A new paradigm in Science Education, 29(4). In. *Bulletin of science, technology and society*. 287-297. SAGE Publications.

- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In. D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp. 93 – 108), Porto: Porto Editora.
- Marques, A., Oliveira, G., Medeiros, M., Silva, T., & Macedo, A. (2016). Jogos e Tecnologias que auxiliam no ensino da Matemática do ensino médio. *III CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA8\\_ID803\\_120820162225248.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA8_ID803_120820162225248.pdf), e acedido a 2 de junho 2019.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- 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.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, A., Santos, W., Klipper, M., Rosa, A., & Votre, S. (2014). Educação Física na Educação Infantil: Produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 36(2), 467-484. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf> e acedido a 27 de maio de 2019.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.

- Morin, E. (1999a). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, Tipografia Tadinense
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (3.<sup>a</sup> Ed), (pp. 123-140.) Porto: Porto Editora.
- 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*, (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*, 11-20. São Paulo: Educação e Pesquisa. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> e acedido a 10 de junho de 2019
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41), 171-185. Disponível em [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41\\_A\\_Novoa.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_A_Novoa.pdf) e acedido a 9 de junho de 2019
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> Ed.), (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.<sup>a</sup> Ed.), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Orgs.), *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*, (pp. 9-18). Lisboa: Edições Sílabo. Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Elza\\_Mesquita/publication/306237356\\_Formacao\\_trabalho\\_e\\_aprendizagem\\_Tradicao\\_e\\_inovacao\\_nas\\_praticas\\_docentes\\_Formacao\\_trabalho\\_e\\_aprendizagem/links/57b426f408aeac3177862801/Formacao-trabalho-e-aprendizagem-Tradicao-e-inovacao-nas-praticas-docentes-Formacao-trabalho-e-aprendizagem.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elza_Mesquita/publication/306237356_Formacao_trabalho_e_aprendizagem_Tradicao_e_inovacao_nas_praticas_docentes_Formacao_trabalho_e_aprendizagem/links/57b426f408aeac3177862801/Formacao-trabalho-e-aprendizagem-Tradicao-e-inovacao-nas-praticas-docentes-Formacao-trabalho-e-aprendizagem.pdf). e acedido a 9 de junho de 2019.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011a). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*, 81-93. Análise Psicológica (Ed. XXII). Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> e acedido a 5 de dezembro de 2018

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, (pp. 31-54), Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 13– 38), Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação (4.ª Ed.)*, (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir*

- e Investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM. Disponível em: [http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf) e acessado a 12 de janeiro de 2019.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., & Vélez, U. (2003). *Mapas Conceptuais: Uma técnica para aprender* (3.<sup>a</sup> Ed.). Porto: ASA Editores.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perucchi, V. (1999). A Importância das Bibliotecas nas Escolas Públicas Municipais de Criciúma - Santa Catarina, 4(4), 80-97. *Revista ABC: Biblioteconomia*. Disponível em <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/341> e acessado a 16 de outubro de 2018.
- Piaget, J. (1971). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (10.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Diglivro.
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela, (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98.) Cadernos, Escola e Formação. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Doente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94> e acedido a 28 de janeiro de 2019.
- Reis, P. (2006). Ciência e Educação: Que Relação? *Revista Interações* (3), 160–187. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/314> e acedido a 4 de abril.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rodrigues, F., & Gazire, E. (2012). Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. *Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem*, 7(2), 187-196. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p87> e acedido a 1 de fevereiro de 2019.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.

- Roldão, M., & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Rooyackers, P. (2003). *101 jogos dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: ASA Editores.
- Rosa, E., & Vasconcelos, T. (2010). Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)Formação do Professores Cooperantes. In *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X(1,) 91 – 126. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/488/1/Implica%C3%A7%C3%B5es%20da%20supervis%C3%A3o%20de%20est%C3%A1gios%20no%20processo%20de%20%28auto%29forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20cooperantes.pdf> e acedido a 7 de março de 2019.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia: Uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (5), 127-142. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015> e acedido a 20 de março de 2019.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências (1.ª ed.)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação.
- Santos, R. (2012). *Ponte Entre Nós. A Articulação Docente no 10 CEB – um contributo para a aprendizagem*, Dissertação de Mestrado no Curso de Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica, na Lusófona - Porto. Disponível em:

[https://www.cfaematosinhos.eu/RS\\_Ser%20professor.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/RS_Ser%20professor.pdf) e acedido a 4 de junho de 2019.

Sarmento, T. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In Passeggi, Furnaletto, & Palma (Org.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. 77-94. Curitiba: Editora CRV. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52497/1/Infancias%20e%20criancas%20em%20narrativas%20de%20educadoras%20de%20infancia%20%20CIPA.pdf> e acedido a 5 de abril de 2019.

Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância: Introdução*. Porto: Porto Editora.

Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação* (3.<sup>a</sup> Ed.), (2), (pp. 1 – 19.) disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990%2c3%282%29%2c1-20%28OscarSerafini%26JoseAPacheco%29.pdf> e acedido a 3 de fevereiro de 2019.

Sierra, J., & Rio, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31. Disponível em <file:///C:/Users/Estrela%20Gomes/Downloads/rie47a01.pdf> e acedido a 17 de janeiro de 2019.

Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar, *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*, (pp. 91 – 121).

- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In. T. Sarmiento, (Org.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*, (pp. 17–42). Porto: Porto Editora.
- Souza, B., & Souza, M. (2014). A Importância do Espaço Físico Escolar no Ensino e na Aprendizagem. *XI Seminário Internacional da Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea - VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos*. Disponível em <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11835> e acedido a 16 de outubro de 2018
- Souza, B., & Souza, M. (2014). *A Importância do Espaço Físico Escolar no Ensino e na Aprendizagem*. XI Seminário Internacional da Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea - VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/314504081\\_A\\_IMPORTANCIA\\_DO\\_ESPACO\\_FISICO\\_ESCOLAR\\_NO\\_ENSINO\\_E\\_NA\\_APRENDIZAGEM](https://www.researchgate.net/publication/314504081_A_IMPORTANCIA_DO_ESPACO_FISICO_ESCOLAR_NO_ENSINO_E_NA_APRENDIZAGEM), e acedido a 17 de outubro de 2018
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem*. Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf> e acedido a 18 de novembro de 2018.
- Vasconcelos, H. (1996). O currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*, (pp. 171-184). Porto Alegre: Artmed.

- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada – Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf> e acedido a 20 de novembro de 2018.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf) e acedido a 7 de dezembro de 2018.
- Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1996). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza (Coord.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Madrid: ArtMED Editora.
- Zabalza, M. (1996). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, (6.ªEd.). Porto: Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237/1986 – 1.º Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n. 201/2001 - 1ª Série A. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o perfil 95 geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª Série A. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

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

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série. Lisboa.

*Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 17/16 de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série- N.º 65- 4 de abril de 2016.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 128/2017 de 5 de julho. Diário da República – 2.º Série. Lisboa. DGES. (2017). *Estratégia de Nacional de Educação Para a Cidadania*.

Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 129/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.º Série. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Ministério da Educação (a). (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 1.ºCiclo, 1.ºAno: Articulação com o perfil dos alunos*.

Ministério da Educação (b). (2018). *Aprendizagens Essenciais Expressão Artística-Música 1.º Ciclo: Articulação com o perfil dos alunos*.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio, 1.º ano do 1.º CEB*. República Portuguesa.

*Plano Anual de Atividades. Escola Básica e Jardim de Infância.*

**NM**