

Orientação

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de expressar o meu agradecimento a todos os que direta ou indiretamente me apoiaram e me acompanharam na busca do meu sonho.

Antes de mais, quero agradecer à minha mãe pelo apoio incondicional e pelo esforço incessante, por acreditar em mim, nos meus sonhos e objetivos. Quero dirigir um obrigada especial aos meus queridos avós maternos que me educaram e me ampararam em todos os momentos da minha vida, influenciando-me pela força que os caracteriza.

A toda a minha família por estarem sempre presentes no meu caminho e no meu coração. Obrigada por compreenderem as minhas ausências, pelo apoio e incentivo para concluir esta etapa tão importante da minha vida.

Ao meu par pedagógico, Sara, pelas alegrias, partilhas e amizade ao longo de todo o percurso. Pelos conselhos, desabaços, por todos os momentos menos bons e vitórias partilhadas.

Às minhas amigas Ana Sofia Rodrigues, Cátia Lopes e Patrícia Campos, por toda a força e por acreditarem sempre em mim. Serei eternamente grata pelo vosso apoio nos momentos de maior insegurança, assim como nas vitórias conquistadas ao longo de todo o percurso.

À Escola Superior de Educação do Porto que me recebeu tão bem e a todos os docentes que me acompanharam, em especial às orientadoras institucionais, Professora Doutora Deolinda Ribeiro e Professora Doutora Susana Marques de Sá, pela disponibilidade, orientação e apoio concedido nesta etapa formativa.

À educadora e professora cooperantes, pelo acompanhamento, incentivo e apoio no desenvolvimento das aprendizagens construídas. Por me terem recebido tão bem nas suas salas e por terem partilhado o seu saber e profissionalismo.

A todos os educadores e professores que se cruzaram no meu percurso formativo, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A

todos os grupos de crianças com quem tive o privilégio de dinamizar atividades, aprendizagens e por todos os momentos de afetividade que irei guardar de forma muito especial no meu coração.

Agradeço com todo o meu coração por me fazerem acreditar que os sonhos são possíveis e concretizáveis. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A construção deste documento decorre de um processo de formação desenvolvido em contexto de estágio nos dois níveis educativos, com vista à qualificação profissional. Apresenta as práticas desenvolvidas em contexto, perspetivadas segundo um referencial teórico-legal e suportadas pelos saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação que, articulados com uma atitude crítica e reflexiva, conduziram ao desenvolvimento de conhecimentos e competências pessoais e profissionais essenciais à ação docente. Neste relatório de estágio é feita uma descrição, análise e reflexão das interações educativas desenvolvidas, tendo em consideração as características da metodologia de investigação, orientadas por um processo dinâmico e cíclico, que integra os momentos de observação, planificação, ação e reflexão. Desta forma, promove-se um posicionamento e carácter reflexivo influenciado pelas interações pedagógicas de natureza colaborativa, presentes ao longo do processo de formação. Numa perspetiva de uma prática significativa, considera-se fundamental a valorização da criança enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento, cabendo ao docente o papel de orientação. Desta forma, a Prática Educativa Supervisionada, permitiu o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais ao exercício da função docente, assumindo um papel preponderante para a construção da identidade docente da mestranda.

Palavras-chave: Criança; Reflexão; Desenvolvimento; Educação; Prática Educativa.

ABSTRACT

This internship report was prepared within the framework of the Supervised Educational Practice course, the Master's Degree in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. The construction of this document stems from a training process developed in the context of internships at both levels of education, with a view to professional qualification. It presents the practices developed in context, based on a theoretical-legal framework and supported by scientific, pedagogical, didactic, cultural and research knowledge that, articulated with a critical and reflexive attitude, led to the development of personal and professional knowledge and skills essential to teaching action. In this internship report a description, analysis and reflection of the educational interactions developed are made, taking into account the characteristics of the research methodology, guided by a dynamic and cyclical process, which integrates moments of observation, planning, action and reflection. In this way, a positioning and reflective character is promoted, influenced by the pedagogical interactions of a collaborative nature, present throughout the formation process. From a perspective of a significant practice, it is considered fundamental to value the child as an active subject in the construction of their knowledge, and the teacher has the role of guidance. In this way, the Supervised Educational Practice allowed the development of competences and abilities essential to the exercise of the teaching function, assuming a preponderant role for the construction of the teacher identity of the masters.

Keywords: Child; Reflection; Development; Education; Educational Practice

Índice

LISTA DE ABERVIAÇÕES	4
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	8
1. Enquadramento Concetual sobre a Educação	8
2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	17
3. Perfil e Prática Docente no 1ºciclo do Ensino Básico	25
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	33
1. Caracterização Da Instituição Educativa	33
2. Caracterização Do Contexto Educativo – Educação Pré-Escolar	38
3. Caracterização do Contexto Educativo – 1ºCiclo do Ensino Básico	45
4. Metodologia de Investigação	50
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	56
1. Ações Desenvolvidas no Contexto de Educação Pré-Escolar	57
2. Ações Desenvolvidas no Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico	71
Metarreflexão	85
Referências bibliográficas	91
Normativos Legais	101

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexos A – capítulo 2, ponto 2, EPE

Anexo A1. Registo fotográfico – sala de atividades

Anexo A2. Registo fotográfico – sala de atividades

Anexo A3. Registo fotográfico – sala de atividades

Anexo A4. Registo fotográfico – sala de atividades

Anexos B – capítulo 2, ponto 2, 1ºCEB

Anexo B1. Registo fotográfico – sala de atividades

Anexo B2. Registo fotográfico – sala de atividades

Anexos C – capítulo 2, ponto 4, Metodologia de Investigação

Anexo C3. Exemplo de narrativa reflexiva individual

Anexo C5. Exemplo de grelha de observação no 1ºCEB

Anexo C6. Exemplo de guião de pré-observação na EPE

Anexo C7. Exemplo de guião de pré-observação no 1ºCEB

Anexos D – capítulo 3, ponto 1, Ações desenvolvidas na EPE

Anexo D1. Registo fotográfico “A nossa cidade”

Anexo D2. Registo fotográfico “A nossa cidade”

Anexo D3. Registo fotográfico “Prédio ou casa?”

Anexo D4. Registo fotográfico “Sementeiras (1)”

Anexo D5. Registo fotográfico “Sementeiras (2)”

Anexo D6. Registo fotográfico “Sementeiras (3)”

Anexo D7. Registo fotográfico “Sementeiras (4)”

Anexo D8. Registo fotográfico “Batido de Morango”

Anexo D9. Registo fotográfico “Observadores Curiosos”

Anexo D10. Registo fotográfico “História de Todos Nós”

Anexo D.11 Registo fotográfico “Massa de Modelar”

Anexo D12. Registo fotográfico “Recreio Colorido”
Anexo D13. Registo fotográfica “Casa das Lagartinhas”
Anexo D14. Planificação “Lagarta”
Anexo D15. Registo fotográfico “Espetada de Fruta”
Anexo D16. Planificação “Partilha de Sonhos (1)”
Anexo D17. Registo fotográfico “Partilha de Sonhos (2)”
Anexo D18. Registo fotográfico “Partilha de Sonhos (3)”

Anexos E – capítulo 3, ponto 2, Ações desenvolvidas no 1ºCEB

Anexo E1. Planificação “S. Martinho”
Anexo E2. Registo fotográfico “Solidariedade (1)”
Anexo E3. Registo fotográfico “Solidariedade (1)”
Anexo E4. Planificação “História de Portugal para Miúdos”
Anexo E5. Registo fotográfico “Caracterização S. Martinho (1)”
Anexo E6. Registo fotográfico “Caracterização S. Martinho (2)”
Anexo E7. Registo fotográfico “Matemática (1)”
Anexo E8. Registo fotográfico “Matemática (2)”
Anexo E9. Planificação “A Princesa e a Ervilha”

LISTA DE ABERVIAÇÕES

- AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CAF – Componentes de Apoio à Família
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DEB – Departamento de Educação Básica
- DL – Decreto-Lei
- EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância
- EPE – Educação Pré-Escolar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1ºCiclo do Ensino Básico (1.ºCEB), integrada no 2ºano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto. De acordo com as orientações do Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, o percurso de formação visou a construção de um perfil de educação generalista e a obtenção do grau de mestre, conferindo assim, a habilitação para a docência em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este documento pretende destacar o desenvolvimento de atividades promotoras de aprendizagens significativas, em ambos os contextos durante a intervenção educativa, assente na metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão. Tal como o desenvolvimento de aptidões e competências profissionais, sociais e pessoais, sustentadas nos processos de reflexão e colaboração na ação, atribuindo sentido ao modelo do professor reflexivo enquanto investigador e transformador da sua prática. Segundo Nóvoa (1992 citado por Cró 1998, p.100), a formação constrói-se “através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Neste sentido, destaca-se o contributo essencial de todos os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação (Ribeiro, 2017) adquiridos ao longo da licenciatura em Educação Básica e do presente Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1.ºCEB), sendo complementados, aprofundados e orientados especificamente para as áreas de docência, habilitando profissionalmente a mestranda para o grupo 100 e 110 de recrutamento. Esta metodologia de interação dialética entre a teoria e a prática que envolve a intervenção educativa em contexto e os seminários ao longo da unidade curricular de PES

contribuíram de forma incomensurável para construção de saberes e competências profissionais dos formandos. A este respeito, torna-se essencial que o profissional com perfil duplo adapte a sua prática aos interesses e necessidades de cada criança, criando assim uma relação onde predomine a entreaajuda, a confiança, o carinho e colaboração. Durante as práticas educativas realizadas em ambos os contextos, considerou-se como aspecto primordial a criança como elemento central da sua ação, ativa e intrinsecamente entusiasmada para a aprendizagem e consequente construção do seu próprio conhecimento. Importa assim destacar as competências profissionais pretendidas ao longo da prática pedagógica, como parte integrante e essencial na formação profissional da mestranda. Os objetivos delineados na PES apontam para a mobilização de diversos saberes para a prática através dos processos de colaboração e de investigação; a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa como forma de saber pensar, agir e responder à diversidade numa visão inclusiva e equitativa da educação; o desenvolvimento e da postura indagadora e crítica sobre a prática, como meio de potenciar a transformação na educação e o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais promovendo uma postura crítica e reflexiva capaz de procurar responder aos desafios e exigências da profissão docente; planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada como objetivos para promover um desenvolvimento das aprendizagens de todos os atores (Ribeiro, 2017).

O presente relatório é constituído por cinco partes essenciais, sendo elas, a introdução onde se apresentam os objetivos e a estrutura do documento, bem como três capítulos e uma reflexão final. O primeiro capítulo tem como referente o enquadramento teórico e legal, onde se caracterizam os conceitos e normativos orientadores da formação e de desenvolvimento da profissionalidade docente. Apresenta uma visão das especificidades da EPE e do 1.ºCEB, evidenciando os referentes que nortearam e fundamentaram a prática educativa. O segundo capítulo diz respeito à caracterização dos contextos educativos onde se desenvolveu a PES. Integrado neste capítulo encontra-se ainda a metodologia de

investigação-ação, pelo seu papel preponderante neste percurso, cujas linhas orientadoras sustentaram o desenvolvimento das práticas educativas. No terceiro capítulo, são descritas e analisadas as ações desenvolvidas na PES, através de uma postura crítica sobre essas mesmas atividades e sobre o seu contributo para o desenvolvimento holístico da criança e para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Assim, as ações encontram-se fundamentadas com recurso à mobilização de referentes teóricos e legais, integrados no primeiro capítulo, e sustentadas nas características dos contextos educativos, descritas no segundo capítulo.

Para concluir, este relatório integra ainda uma reflexão final sobre o percurso vivenciado em ambos os contextos educativos, terminando com um olhar sobre o contributo da PES e do ciclo de estudos do mestrado como um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais da mestranda.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O primeiro capítulo do presente relatório destina-se à fundamentação teórica e legal que orientou e sustentou a prática educativa. Esta vai ao encontro da identidade pessoal da docente estagiária, servindo de suporte para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Para tal, num primeiro ponto evidenciam-se os paradigmas de pedagogia geral que alicerçam ambos os níveis educativos, a EPE e o 1.ºCEB. É descrita uma breve contextualização da evolução histórica da educação, a metodologia do trabalho de projeto, o paradigma socio construtivista e, obrigatoriamente, a formação do docente da EPE e 1ºCEB. No segundo e terceiro pontos, apresentam-se os pressupostos para o desenvolvimento do perfil e prática docente na EPE e no 1º.CEB, evidenciando o papel do educador de infância e do professor do 1º.CEB, valorizando a criança como o centro da ação educativa.

1. Enquadramento Concetual Sobre A Educação

Nas últimas décadas do séc. XX, a escola portuguesa acompanhou a evolução da sociedade e sofreu diversas transformações. Considerado como um dos marcos mais importantes da História de Portugal, a revolução de 25 de Abril de 1974 conduziu o país a uma série de mudanças culturais, sociais, políticas e económicas que transformaram a visão da sociedade. Nas décadas seguintes, houve o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, número de escolas, de alunos e de profissionais de educação.

Em termos de educação e escola pública, pode afirmar-se que esta se transformou numa questão central e ocupou um lugar extremamente relevante no processo democrático, mudando completamente o panorama sociocultural do país. Podemos verificar que, nesta fase, houve uma grande mobilização e participação social no setor do ensino, uma vez que a sociedade depositava na educação a esperança do progresso. Foi possível assinalar algumas

transformações significativas sobretudo em relação à alteração dos conteúdos de aprendizagem em todos os graus de ensino.

Foi então que em 1986, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde decreta a concretização do direito à educação através do desenvolvimento do carácter, da evolução social e da democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) definindo as linhas atuais do sistema educativo português. Esta resultou de uma reforma educativa que visa auxiliar as mudanças políticas, culturais e económicas do país, procurando dar resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 2.º). Durante algum tempo, a EPE encontrou-se referida na LBSE como etapa precedente à escolaridade obrigatória, uma vez que a aprendizagem formal só teria início com a entrada da criança no 1.ºCEB. No entanto, em 1997 através da Lei-Quadro nº5/97, 10 de fevereiro, a EPE é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artº2). Segundo Serra (2004, p. 117), “a educação pré-escolar é uma conquista do séc.XX. (...) tem vindo a conquistar um espaço importante no sistema educativo português”.

O sistema educativo assume a escola como uma ferramenta dotada de capacidades, respondendo às necessidades e exigências sociais colocadas à educação. A escola representa um espaço que pensa, organiza, realiza e avalia a sua missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização (Alarcão, 2000). Assim, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” surgiram como aprendizagens essenciais a desenvolver no sujeito (Delors, 1998, p. 90). Define como objetivo a constante inovação ao nível curricular e interventivo relativamente ao seu projeto educativo, sendo capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, “mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p.18). Desta forma, incentiva um processo de ensino com significado do ponto

de vista da criança, promovendo a sua autonomia através da experiência, raciocínios, críticas e diferentes pontos de vista, interligando esta abordagem à “corrente construtivista segundo a qual o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o seu meio” (Alves, 2005, p. 38). As ações desenvolvidas na PES foram orientadas e reguladas de acordo com a concepção de que o sujeito é o ator da sua ação e construtor do seu conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011).

A reflexão sobre algumas das características da nossa sociedade tais como a diversidade cultural, os avanços tecnológicos e científicos, a explosão e relatividade do saber, o desenvolvimento dos media e sistemas de comunicação, a nova estruturação da família, a mudança de valores, entre outras, “[...] obrigam a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas” (Alonso, 1994, p. 4).

Para que a escola possa desenvolver um papel competente no desenvolvimento e formação completa da criança, torna-se necessário a concepção de um currículo. A gestão do currículo por parte do docente revela-se fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que este se deve realizar em torno das características do contexto em que se encontra de acordo com os interesses e necessidades das crianças (Ribeiro, 1995). Esta gestão flexível permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas e uma estruturação integrada dos conhecimentos, considerando as especificidades das crianças. Considerando esta articulação entre diferentes conhecimentos, deve ser proporcionada às crianças uma aprendizagem global, na qual tudo se interrelacione, para que assim encontrem sentido e relevância no que aprendem, aplicando e transferindo os conhecimentos adquiridos para novas aprendizagens, contribuindo para aprendizagens significativas e construtivas (Alonso, 2002). Segundo Zabala (2001), uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que a criança for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem, permitindo

a aquisição e desenvolvimento de novos conceitos e saberes. Os conhecimentos são construídos pela própria criança através das experiências que vive no meio que a rodeia, a partir do que já viveu e através das interações que estabelece com os outros. Nesta perspectiva, torna-se clara a importância de ensinar a criança “aprender a aprender, e de a ajudar a compreender que, ao aprender, deve ter em conta não apenas o conteúdo objeto de aprendizagem mas também a forma como se organiza e atua para aprender” (Zabala, 2001, p. 84).

A consideração do ensino como ajuda ao processo de aprendizagem integra uma construção de significados e sentidos por parte da criança, cabendo ao docente proporcionar o apoio e ajuda necessária ao processo construtivo realizado por esta. Este deverá ter em consideração o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra e proporcionar desafios abordáveis para além desse nível, graças à utilização de diversos meios e recursos de apoio, reforço e colaboração com os outros, criando zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) e prestando-lhes assistência (Zabala, 2001). Através desta perspectiva sobre o desenvolvimento cognitivo, torna-se possível compreender a relação que existe entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de potencial de desenvolvimento, ou seja, se a criança é capaz de resolver um problema de forma autónoma ou se necessita da colaboração de colegas mais experientes para a resolução de problemas. Com o objetivo de contribuir para o empenho e curiosidade destas crianças, considera-se que a constituição de grupos mistos e o trabalho cooperativo constituem uma estratégia dinâmica para a progresso da criança, privilegiando a interação social entre crianças de idades diferentes.

Por essa razão, é visto como um orientador da aprendizagem, e por isso, torna-se essencial que estimule as crianças a “aprender a aprender” e a “aprender a ser” na dimensão reflexiva, crítica, prática, associada à lógica construtiva, facilitadora da aprendizagem. Segundo Formosinho (1992 citado por Cunha, 2008, p. 54), o docente deve ser “capaz de ser instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende (...)”.

De acordo com Alonso (1996), o perfil do docente atual é o de um profissional provido com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola. Esta é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, e sobretudo uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. Cortesão (1982) defende que o docente deve ser um profissional “completo”, devendo utilizar um discurso científico e pedagógico, coerente e organizado, com a capacidade de argumentar, explicar o “quê”, o “porquê”, o “de quê” e o “como” aqueles fazem e pensam a sua atividade profissional e pessoal. Jesus (1991) salienta a importância do alargamento do leque de competências e perspectivas do docente de educação, proporcionando-lhe flexibilidade, abertura ao imprevisto, deixando-o decidir como atuar, tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas.

O processo de descoberta em ação resulta num saber, construído a partir da experiência e de uma situação particular através de uma aprendizagem significativa, ou seja, a lógica construtivista. Desta forma, “o professor distingue-se dos demais professores pela sua individualidade e idiosincrasia, pela sua ação individual” (Pacheco, 1993, p. 318). Deve procurar responder à comunidade escolar e aos novos conteúdos de ensino através da utilização de novos métodos e técnicas pedagógicas, promovendo atitudes de cooperação na sua relação com os docentes, crianças e com a comunidade em que se encontra inserido (Cunha, 1995). É considerado como uma pessoa ativa, que interage com a escola, com o grupo profissional e com o pensamento curricular, tornando-se um ator com responsabilidade da sua prática pedagógica, assente na reflexão e na ação. Deve ser um profissional competente e dedicado, que procura despertar na criança o desejo de aprender, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento existentes no grupo, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Pois, educar é ajudar a criança a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Goleman (1995, p.34) identifica um conjunto de características que desenvolvem a inteligência emocional que o docente necessita para desempenhar a sua ação, com vista ao seu sucesso profissional como “a capacidade de motivar-se a si próprio e persistir face a frustrações, controlar impulsos e retardar a gratificação, regular o seu estado espírito e impedir que a angústia impeça a capacidade de pensar, sentir empatia e esperança.”

De acordo com o DL nº 240/2001, de 30 de agosto que diz respeito ao perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor de ensino básico, encontra-se sustentado em quatro dimensões: II- dimensão profissional, social e ética; III- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; IV- dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; V- dimensão de desenvolvimento ao longo da vida. Desta forma, estas dimensões são consideradas fulcrais para um desempenho profissional adequado e consciente, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, bem como a construção da identidade profissional. Estas dimensões revelam-se fundamentais na ação docente, na medida em que visam contribuir “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008, p.29).

Posteriormente, torna-se necessária a “aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico” (DL nº241/2001, de 30 de agosto). Desta forma, foram estabelecidas as competências específicas dos profissionais docentes de ambos os níveis de educativos, uma vez que tanto na EPE como no 1.ºCEB, tendo em consideração o currículo, é essencial o desenvolvimento de aprendizagens significativas e integradoras tendo como principal foco a criança atendendo aos seus interesses e necessidades. Assim, segundo o referido decreto-lei, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1-II).

Enquanto o professor do 1.ºCEB, desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2-II)

São capacidades desejáveis para o exercício de uma docência promotora de ambientes de aprendizagem, a abertura à inovação, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar (Alonso, 1996). O educador de infância e o professor do 1.ºCEB devem mobilizar de forma organizada e coerente a multiplicidade de saberes teóricos e legais considerando as especificidades da criança e tendo em vista o seu desenvolvimento holístico (Alonso & Roldão, 2005).

Podemos afirmar, no entanto, que um dos problemas recorrentes situa-se na transição da EPE para o 1.ºCEB, revelando “uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1.º ciclo do ensino básico” (Alarcão, 2008, p.205). As mudanças assumem diversas formas na vida da criança, podendo originar uma descontinuidade e instabilidade emocional, sendo alvo de preocupação para todos os envolvidos no processo educativo. De facto, a EPE e o 1.ºCEB distinguem-se em termos da sua organização e da legislação que as suporta, no entanto em qualquer dos contextos educativos “é possível encontrar práticas educativas de qualidade” (Serra, 2004, p.119).

Estando a articulação curricular vertical intimamente ligada com a continuidade educativa, tal como se encontra expresso no DL n.º5220/97, de 4 de agosto, “é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (III- Orientações globais para o educador). Desta forma, torna-se fundamental a estreita relação entre educadores de infância e professores do 1.ºCEB, promovendo a ambos a partilha de opiniões e propostas curriculares, assim como a oportunidade de conhecer e

compreender os diferentes níveis de ensino. Considera-se que através do diálogo entre os profissionais dos dois níveis pode ser potencializador e facilitador da articulação curricular através do conhecimento do trabalho desempenhado por cada um, promovendo o desenvolvimento e implementação de projetos comuns. Torna-se possível facilitar o processo de transição através da mobilização de atividades, tirando partido das diferenças entre os níveis educativos e construir sobre elas, atividades enriquecedoras para ambos, promotoras do sucesso educativo, pessoal, cognitivo, relacional e social da criança como um ser em constante desenvolvimento. Assim, “quanto mais os docentes de inteirarem das especificidades e similitudes entre a EPE e o 1.ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p.78).

Enquanto docente generalista, o profissional é dotado de conhecimentos teóricos e práticos que sustentam a sua ação educativa em todas as áreas da EPE e do 1.ºCEB. Desta forma, tem oportunidade de construir saberes práticos de forma mais abrangente das duas etapas educativas, através de uma abordagem globalizante e integrada através de “um processo de desenvolvimento contínuo que não tem ‘cortes’ nítidos e bem precisos” (Vasconcelos,1997, p.90). Este docente de perfil duplo tem ainda a vantagem de proporcionar às crianças uma transição securizante e harmoniosa entre ciclos, considerando as aprendizagens realizadas pelas crianças e respeitando os seus diferentes ritmos de evolução e desenvolvimento. Daqui se depreende a importância da formação inicial de educadores e professores, promovendo um conhecimento mútuo das realidades educativas e de cada nível, de forma a fomentar a articulação curricular e facilitar a transição entre ciclos.

Com o passar dos anos, a formação inicial de professores passou a ser predominantemente integrada, a formação contínua generalizou-se e institucionalizou-se. Foi integrando a responsabilidade pela avaliação contínua e pela progressão na escolaridade, a utilização de metodologias diversificadas, a progressiva individualização do ensino e a conceção e orientação de atividades de complemento curricular. Neste sentido, as funções e os papéis docentes

multiplicaram e diversificaram e a formação especializada expandiu-se. Podemos interpretar a formação inicial como o processo pelo qual os futuros docentes se preparam para desenvolver a função de docência, ou seja, a base da construção da sua profissionalidade. É considerada ainda como um conjunto de medidas que visam auxiliar o “aprender” a “ensinar” e a contínua melhoria da atividade profissional materializada na articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de atitudes e de competências como aprender a e como ensinar (Félix, 1991). Segundo Arends (2008), “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai desenrolando um estilo próprio, mediante a reflexão e juízos críticos” (p.28). Neste sentido,

os professores/educadores do séc.XXI serão com certeza, professores reflexivos, que encontram estratégias que ultrapassam as áreas específicas da sua formação inicial e encontram espaços multidisciplinares e multiinstitucionais, na procura de uma organização mais flexível do tempo, do espaço e o estilo de aprendizagem de cada criança e que a prepare para os desafios que terá de enfrentar no futuro (Serra, 2004, p.121).

Devemos então considerar a formação inicial como um primeiro nível do processo de construção e reconstrução do saber profissional, onde a procura de informação e atualização sejam constantes, adotando uma atitude investigativa, baseada na metodologia de investigação-ação, abordada no cap.2, articulando a teoria e a prática.

2. Perfil E Prática Docente Na Educação Pré-Escolar

A EPE considerada como a primeira etapa no processo de educação, constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6, idade de ingresso no 1.º CEB, e primeiro nível de escolaridade obrigatória. A frequência das crianças na EPE torna-se fundamental “porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão” (Formosinho, 1998, p.11). Ao entrarem para a EPE, as crianças encontram-se integradas num processo educativo na sua família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações, ao que o jardim-de-infância “deve aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, p.99). Para que seja assegurada a complementação desse processo e da ação educativa de cada contexto familiar, torna-se necessário estabelecer com as famílias uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, artigo 2º).

Através da Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, ficou estabelecido o “regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar”, consagrando-se a “universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade” (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, artigo 1.º).

Os objetivos pedagógicos, considerados para a primeira etapa da educação básica que é a EPE, pretendem promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania, estimulando o seu desenvolvimento global. A igualdade de oportunidades surge como um contributo para o sucesso escolar através do respeito pelas características individuais de cada criança, incluindo o desenvolvimento da expressão e comunicação, do pensamento crítico, da sensibilidade estética e conhecimento do mundo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 10º). Outros aspetos

considerados importantes, relacionam-se com a promoção de condições de bem-estar e de segurança, assim como o envolvimento e participação das famílias no processo educativo, com o propósito de estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 10º). Esta cooperação entre as famílias e o jardim-de-infância no processo educativo, assume-se como uma dimensão significativa para o desenvolvimento integral da criança, bem como um “meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Lopes da Silva et al. p. 32).

Retomando o DL n.º241/2001 de 30 de agosto, cabe ao educador de infância o desenvolvimento do respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Desta forma, são homologadas as recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definidas pelo Despacho n.º9180/2016, de 19 de julho de 2016, onde preconiza que estas orientações curriculares “constituem referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho, 2016, ponto 2). Assim, as OCEPE emergiram da necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a EPE, constituindo um quadro de referência para os educadores de infância, onde se destinam a apoiar as suas opções educativas, a fundamentar diversas estratégias e sustentar as suas reflexões (Lopes da Silva, et al. 2016). Contudo, devem ser perspectivadas como um documento orientador, podendo ser adaptadas em função das características do grupo de crianças e do contexto, não se limitando a seguir as suas linhas orientadoras de forma rígida.

Estas orientações promoveram uma maior aproximação ao 1.ºCEB, orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares de ensino através de práticas educativas inovadoras. Devemos encarar a educação como um processo contínuo, por isso torna-se “crucial alinhar este documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na creche, e com os momentos posteriores, garantindo uma transição com significado para o ensino básico. Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com

uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Costa, 2016, p.4).

Este documento encontra-se estruturado em três grandes tópicos: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Assim as OCEPE integram novas áreas como nucleares, em particular a Educação Física e a Educação Artística, promovendo o desenvolvimento integral e globalizante das crianças (Lopes da Silva et al, 2016). Através da sua análise é possível verificar uma preocupação em relação ao papel do educador, uma vez que este documento apresenta sugestões de reflexão que pretendem promover o posicionamento crítico do educador de infância, através do questionamento da sua prática. Esta intencionalidade educativa é entendida como o suporte de todo o processo educativo, exigindo que o educador de infância reflita as finalidades da sua ação bem valorize a criança e aquilo que ela sabe, faz e o modo como aprende. Assim, “esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”, contribuindo para a definição do seu papel e perfil profissional (Lopes da Silva et al, p.14). Este documento apresenta ainda propostas de aprendizagens a promover em cada área de conteúdo, estratégias para as desenvolver e evidências de aprendizagens por parte das crianças.

Tendo a criança enquanto sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, as OCEPE divulgam diferentes estratégias relativas às primeiras transições das crianças. Esta abordagem relaciona-se como o modo como as crianças lidam com estas situações, bem como as suas atitudes perante as futuras etapas educativas (Lopes da Silva et al, 2016).

Considerando os vários elementos que constituem o ambiente educativo, julga-se importante refletir sobre alguns dos modelos curriculares para a educação de infância, uma vez que todas as opções metodológicas assumidas ao longo do desenvolvimento da PES tiveram como referentes estes modelos curriculares como enquadramento e adequação ao grupo de crianças e ao contexto educativo em questão. A prática educacional e a reflexão sobre a prática são auxiliadas pelo conhecimento dos modelos curriculares, constituindo “um poderoso instrumento poderoso de mediação da teoria e da

prática” (Formosinho, 1998, p.12). Tal como refere Formosinho (2013), a adoção e o desenvolvimento de modelos curriculares é também um fator de qualidade a considerar que compatibilizam com as OCEPE graças à sua flexibilidade e fontes de enquadramento teórico. Estes modelos incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino e organização do espaço e tempo. Os princípios norteadores destes modelos curriculares para a EPE, consideram a criança como centro da ação, cabendo ao educador a função de orientar o processo educativo. Cada modelo educativo integra teorias, bases e conhecimentos específicos, “desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (Formosinho, 2013, p. 16). São exemplos desses modelos a Pedagogia-em-Participação, *High/Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna.

O modelo *High/Scope*, fundado em 1970, tem por base a influência da teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, sustentado em teorias e práticas educacionais que se baseiam na aprendizagem e construção do conhecimento da criança sendo “capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar um sentido de controlo e satisfação pessoal” (Hohmann & Weikart, 2011, p.13). Este modelo é regido por cinco princípios básicos, tais como a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. O educador desempenha um papel crucial, na medida em que promove uma aprendizagem ativa por parte das crianças, sendo considerado como observador-participante (Hohmann, Banet e Weikart, 1979). A rotina envolve o educador e as crianças no planeamento das suas ações, na execução das atividades bem como, na reflexão sobre o que fizeram, tirando significado e construindo conhecimento que ajudará a criança a dar sentido ao mundo (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Assim, este modelo apresenta uma “construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de

todos estes na construção da ação educativa” (Formosinho, 1998, p. 56). Neste sentido, o modelo *High/Scope* parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação.

Esta preocupação em relação à preparação da criança para a vida futura, é característica do Movimento da Escola Moderna, uma vez que este modelo se centra no desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança, nas suas características e interesses específicos. Procura realçar a importância da cidadania e da educação democrática, proporcionando experiências de aprendizagem significativas (Folque, 2012). Desta forma, a criança participa ativamente no seu processo pedagógico e na construção da sua própria formação, explorando as suas curiosidades e interesses através de projetos individuais, em pequenos grupos e em grande grupo. Enquanto isso, o educador de infância tem o papel de organizar as suas ações educativas baseando-se na convicção de que as aprendizagens se desenvolvem quando todos participam de forma ativa, partilhando saberes, capacidades, competências e responsabilidades. Neste sentido, o educador deve aproveitar tudo o que a criança sabe e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos. Este modelo curricular possui certas características próprias, como a constituição de grupos heterogêneos de forma a promover “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativa que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1998, p.146). Esta situação define-se como uma das características presentes no grupo de crianças no qual foi desenvolvida a PES. As práticas de vida democrática defendidas por este modelo assentam na cooperação e na negociação, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo essencial à criança que, mais tarde, virá a ser um adulto ativo na sociedade (Niza, 2013). A pedagogia do MEM considera que a aprendizagem cooperativa é a estratégia de aprendizagem mais produtiva em termos de competências sociais e cognitivas, promovida no trabalho de projeto, assim como através da gestão do grupo. Este é também um princípio do modelo de *Reggio Emilia*, uma vez que, se baseia em pressupostos interativos de cooperação, interajuda e comunicação (Niza, 2013).

A abordagem *Reggio Emilia*, caracteriza-se pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica e o envolvimento das famílias e comunidade na equipa educativa. Este modelo privilegia a escuta da voz da criança, onde esta é incentivada a levantar questões, a procurar respostas e onde lhe são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas. Segundo a filosofia de *Luiz Malaguzzi* foi definido que todas as atividades seriam desenvolvidas por meio de projetos, que surgem a partir das ideias ou curiosidades das crianças, sendo esta a protagonista de seu próprio processo de conhecimento. O ambiente é considerado o terceiro educador e por isso, é organizado através do trabalho colaborativo entre crianças, educadores de infância e a comunidade, desenvolvendo ações educativas, atividades e projetos que potenciam a evolução das capacidades e competências expressivas das crianças. Definem-se como principais objetivos o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e emocional, contribuindo para reconhecimento da criança como “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (Faria, 2007, p. 281).

O modelo educativo criado por *Maria Montessori* baseia-se no facto de que o desenvolvimento da criança decorre de forma natural, considerando que esse conhecimento se baseava nas perceções que as crianças têm do Mundo. Este programa incluía exercícios da vida prática, leitura e escrita, estudo da natureza, jardinagem, aritmética e geografia. As crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta, uma vez que o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados (Machado, 1986). Esta pedagogia perspetiva a exploração dos instintos e interesses naturais das crianças, uma vez que estas “aprendem através das suas atividades livres e espontâneas e, por isso, um ambiente planeado era muito importante” (Curis, 1986, citado por Serra, 2004, p.45), conferindo importância ao progresso individual de cada uma. *Maria Montessori* foi ainda responsável pela introdução do mobiliário adaptado a crianças pequenas, assim como de materiais específicos para atividades matemáticas e sensoriais. Neste sentido, o

papel do educador é criar condições para que a criança desenvolva as suas capacidades e a sua personalidade integral através da “utilização de materiais específicos que visam promover a aprendizagem nas diferentes áreas” (Kramer, 1993, p.27). Segundo esta pedagogia, a criança deve ter liberdade para poder desenvolver as suas habilidades naturalmente, seguindo os seus ritmos e tempos próprios e desta forma, se sintam realizadas as suas conquistas e aprendizagens individuais e em grupo.

Neste sentido, ao longo da PES tentou-se desenvolver uma pedagogia baseada nas diversas características dos modelos pedagógicos, valorizando os aspetos mais relevantes e adequados de cada um, tendo em conta o grupo de crianças em questão. Deseja-se assim uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria (Formosinho, 1998, p.65). Na EPE, independentemente do modelo adotado pelo educador, este deverá direcionar a sua prática tendo a criança como centro de todo o processo educativo, partindo do princípio que as áreas de conteúdo serão abordadas em função dos interesses e necessidades das crianças. E por isso,

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. (...) deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (Portugal, 1998, p.198).

Desta forma, possui um papel fundamental, “desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem, à animação infantil” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 158).

A organização do espaço é considerada como expressão das intenções do educador e das dinâmicas do grupo. Numa abordagem construtivista, segundo DeVries e Zan (1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 39) sublinham que a organização de uma sala de atividades deverá considerar as necessidades da criança a nível físico, emocional e cognitivo. Torna-se indispensável que o educador se interrogue acerca da “função, finalidade e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

Lopes da Silva et al 2016, p. 28), criando condições para o envolvimento natural da criança, promovendo a cooperação, tomada de decisões e resolução de conflitos. Segundo Kohlberg e Mayer (1972, citado por Formosinho, 1998), é necessário criar espaços de atividade apoiada, oportunidades de experimentar com a realidade, e portanto começar a pensar, construindo o seu conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento.

A planificação da ação implica que o educador reflita sobre as suas intenções em função das características das crianças e do seu contexto familiar, através dos dados observados, recolhidos e organizados, sustentando o desenvolvimento da sua ação. Considera a criança como agente do processo educativo conferindo-lhe um papel ativo no planeamento da ação na prática educativa e reconhece-lhe o direito de ser ouvida nas suas previsões e decisões, promovendo um “processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.114). Esta participação integra “um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e de linguagem e, permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Lopes da Silva et al, 2016, p.17).

Em relação à rotina e ao tempo educativo, estes devem favorecer de uma organização estruturada e flexível. E “porque o tempo é de cada criança, do grupo e do educador” (Lopes da Silva et al, 2016, p.30), importa que todos os momentos tenham sentido para as crianças, respeitando o tempo que estas necessitam para “fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem”. (Lopes da Silva et al 2016, p.30).

A avaliação surge assim como uma estratégia de desenvolvimento profissional do educador que “consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a sua prática. (...) como uma forma de conhecimento direcionada para a ação.” (Lopes da Silva et al, 2016, p.16). De facto podemos constatar que nas OCEPE, a avaliação é considerada fundamental para adequar os processos e as ações às necessidades da criança e do grupo, a partir da qual é possível estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, tornando-se um suporte do planeamento do educador. Na EPE a

avaliação é de natureza formativa, reinvestida na ação educativa como uma avaliação para a aprendizagem e como estratégia de formação das crianças, do educador e dos intervenientes no processo educativo. (Lopes da Silva et al, 2016). Esta desenvolve-se através de um processo contínuo e interpretativo, permitindo à criança tomar consciência do que já consegue fazer, das suas dificuldades e da forma como as vai ultrapassar, uma vez que é considerada a protagonista do desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Não envolve uma classificação das aprendizagens das crianças, mas sim uma reflexão por parte do educador, permitindo-lhe tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica, assim como, formas de readmitir esse processo para superar dificuldades encontradas. A avaliação em EPE é um processo integrado através do desenvolvimento de estratégias que procuram dar respostas às características de cada criança e do grupo, o que só é possível através de um processo de observação contínua do desenvolvimento das crianças, bem como um ajuste contínuo da planificação e da ação educativa.

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

O sistema educativo em Portugal é constituído por três níveis sequenciais, sendo que o primeiro é o ensino básico, alargado para 9 anos. Por sua vez, o ensino básico encontra-se subdividido em três ciclos sequenciais, sendo que o 1.º CEB, tem a duração de 4 anos, abrangendo crianças com idades entre os 6 e os 10 anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De acordo com a LBSE, o ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos. (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto). Tem como finalidades assegurar uma formação geral a todos os cidadãos que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, promovendo o desenvolvimento pessoal, social, físico e motor, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética,

promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artº7). Por essa razão, pretende-se que a criança consiga relacionar a prática com a teoria e desenvolva atitudes de cooperação com vista ao seu futuro como cidadão de uma sociedade. De acordo com o mesmo documento, o ensino do 1.ºCEB, “constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

Desta forma, o 1.ºCEB é considerado como um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Este documento elucida ainda a promoção do 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, das expressões plástica, dramática, musical e motora. Importa salientar a importância dos vários documentos que auxiliam e sustentam o professor na sua prática pedagógica, assim como serviram de suporte para a prática educativa desenvolvida ao longo da PES.

O Ministério da Educação e Ciência tem vindo a introduzir alterações no currículo nacional com o objetivo de potenciar os conhecimentos e as capacidades dos alunos. Desta forma, foram elaborados os planos curriculares do ensino básico, estruturados na matriz curricular do DL nº176/2014, 12 de dezembro. Neste documento legal, encontram-se definidas as áreas curriculares, assim como a carga horária semanal mínima por área e a carga horária semanal total por cada ano de escolaridade. Nos quatro anos de escolaridade do 1ºCEB, as componentes do currículo de Português e Matemática apresentam sete horas de carga horária semanal mínima.

Em relação ao Estudo do Meio e à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, a carga horária semanal tem ocupação mínima de três horas. A

área curricular de Inglês destina-se apenas a crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade e ocupa duas horas semanais. Relativamente à componente curricular de Apoio ao Estudo e de Oferta Complementar, as suas cargas semanais mínimas são de 1,5h e 1h, respetivamente. No que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), estas são promovidas por entidades exteriores, e em relação ao ano de escolaridade onde decorreu a PES, tem a duração de 3h a 5,5h horas semanais. A área destinada à Educação Moral e Religiosa e Católica é de frequência facultativa, tendo a duração de 1h. No entanto, através de um olhar reflexivo sob a matriz curricular, podemos concluir que existem duas áreas curriculares com maior carga semanal, podendo assim conduzir a uma sobrevalorização das mesmas perante as restantes.

Os documentos que orientam a prática educativa do professor do 1.º CEB são os programas e as metas curriculares, definindo os conteúdos e os objetivos de cada ano de escolaridade. O programa de Português, homologado a maio de 2015, define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os anos de ensino. As metas curriculares homologadas em agosto de 2012, visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência. Estas mencionam e definem os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo descritores de desempenho e os domínios tais como, a oralidade (O), a leitura e escrita (LE), a educação literária (EL) e a gramática (G). Os conteúdos do programa encontram-se profundamente articulados com as metas curriculares, reforçando a substância e coerência da aprendizagem (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Desta forma, é dever do professor usufruir dos seus “conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos” para planificar “os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados para cada domínio (...) tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.38).

Em relação à área curricular da Matemática, o programa foi homologado a 17 de junho de 2013 (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012). A organização curricular é guiada pelo princípio de que deve ficar claramente estabelecido quais os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver. As metas curriculares de Matemática homologadas a 3 de agosto de 2012, encontram-se elencados os objetivos gerais que são especificados por descritores que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis. Organizam-se pelos domínios de números e operações (NO), geometria e medida (GM) e organização e tratamento de dados (OTD). São constituídos pelos subdomínios, objetivos gerais e descritores de desempenho para cada ano de escolaridade. Destacam-se ainda as três grandes finalidades para o ensino da Matemática como a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade, com vista à construção consciente e coerente do conhecimento. (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012).

O programa Estudo do Meio (Departamento de Educação Básica - DEB, 2004), homologado em 1990, tendo sofrido uma reedição em 2004, é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas procurando-se assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Apresenta uma organização curricular flexível através da qual se pretende “que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (DEB, 2004, p. 102). Este programa define-se pela descrição dos princípios orientadores e dos objetivos gerais, encontrando-se dividido em seis blocos: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” que, por sua vez, se subdividem por cada ano de escolaridade, sendo que o último bloco apenas se destina ao 3.º e 4.º ano de escolaridade (DEB, 2004). Partindo de uma perspetiva crítica, considera-se que o programa de Estudo do Meio se encontra desatualizado. Aquando da elaboração das planificações para a prática

educativa, esta revelou-se custosa, uma vez que este programa revela conteúdos pouco específicos, definidas por blocos e não por ano de escolaridade como acontece com as restantes metas curriculares para o 1.ºCEB.

Em 2004, surge o programa da área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, organizado por áreas curriculares de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Encontra-se estruturado por blocos e a cada área diz respeito os conteúdos e objetivos específicos, perspetivando o desenvolvimento global das crianças através de competências específicas para cada área curricular. (DEB, 2004). Estas áreas curriculares devem ser consideradas pelo professor do 1ºCEB como “parte integrante das literacias a ser trabalhadas na criança enquanto instrumentos de apropriação do conhecimento e de recriação da realidade” (Vasconcelos, 2009, p. 58).

Depois de uma análise reflexiva em torno destes documentos orientadores do 1.ºCEB, verifica-se uma disparidade entre as datas de publicação dos documentos referentes às áreas de Português e Matemática comparativamente aos documentos de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estas duas últimas áreas encontram-se orientadas apenas por programas e destituídas de metas curriculares, sendo por isso alvo de desvalorização perante as restantes, no que respeita à atualização dos seus documentos.

O professor do 1.ºCEB deve encarar a aprendizagem como um conjunto de práticas independentes, uma vez que “esta tem de ser vista como um processo contínuo, dividido em etapas ao longo das quais os alunos vão adquirindo conhecimento, teórico e prático, e simultaneamente, competências diversificadas, transversais e que lhe poderão ser muito úteis ao longo da vida” (Lima, 2017, p. 82). Este é considerado como “o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele a saber fazê-lo, pela orientação internacionalizada e tutoriada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Roldão, 2009, p.23).

Enquanto professor do 1.ºCEB, torna-se importante que considere a reflexão como aspeto fundamental no processo educativo, bem como a gestão

do currículo de um modo flexível, tendo como objetivo a abordagem das diferentes áreas curriculares de forma contextualizada e articulada, promovendo a aquisição de aprendizagens ricas e significativas pelas crianças. Desta forma, a prática educativa realizada no 1.ºCEB permitiu o desenvolvimento de competências e saberes preponderantes para uma ação educativa centrada nos interesses e necessidades das crianças.

O ambiente criado em sala de aula é considerado um fator importante para o desenvolvimento curricular, reconhecendo o esforço dos alunos em prol de uma aprendizagem significativa que lhes possibilite desenvolver um sentido de competência. Com a aproximação da entrada da criança para o 1.ºCEB, colocam-se uma vez mais, “todos os receios e ansiedades face às diferenças existentes nos dois níveis educativos” (Serra, 2004, p.119). A criança defronta-se com um currículo formal, obrigatório, cujos conteúdos nem sempre fazem parte dos seus interesses ou das suas vivências. A aprendizagem começa a exigir esforço e pode tornar-se uma experiência pouco gratificante e nesta fase “surge a necessidade dos estímulos exteriores para reforçar a motivação” (Estanqueiro, 2010, p.23). Como tal, o professor deverá fazer uma boa seleção das atividades desenvolvidas considerando os interesses e as necessidades de cada aluno, promovendo a sua colaboração e envolvimento nas tarefas e consequente aumento da autoestima.

Importa assim, refletir acerca da importância da planificação de intervenções educativas adequadas ao grupo em questão, organizando recursos necessários à sua realização. Ao longo da prática educativa, o docente pretende facilitar a compreensão dos diversos conteúdos, promovendo uma participação ativa dos alunos através do uso de uma linguagem “tecnicamente adequada à matéria, clara e acessível aos alunos.” (Estanqueiro, 2010, p.36). Em relação aos recursos utilizados em sala de aula, estes devem ser “variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens. Qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo e como é habitual dizer-se, uma imagem vale por mil palavras (Estanqueiro, 2010, p.37). Assim, o diálogo estabelecido entre professor e aluno constitui uma estratégia motivadora para a construção do conhecimento.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da prática educativa foram norteadas pelo carácter diversificado e ativo, procurando uma articulação adequada e coerente dos diferentes conteúdos programáticos. A diversificação de estratégias e recursos apresenta-se como uma mais-valia no desenvolvimento de aprendizagens significativas através da mobilização de diversos materiais que potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas para as crianças. O uso das TIC na prática educativa, surgiu como um meio que facilitou a envolvimento na aprendizagem a integração de conhecimentos (Flores, Peres & Escola, 2013). Foi possível constatar o impacto na sala de aula, fazendo despertar o interesse e a curiosidade por parte das crianças.

Uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante, exige aos cidadãos uma constante atualização e adaptação às novas tecnologias. Como tal, a escola deve refletir, inovar e crescer para acompanhar a vida das crianças (Flores, Peres & Escola, 2011) preparando-as e dotando-as de competências sólidas e duradouras e, ao mesmo tempo, adaptáveis e flexíveis e que lhes permitam um elevado domínio deste tipo de recursos (Amante, 2007). Considera-se assim que as TIC devem dar resposta aos múltiplos desafios impostos pela sociedade, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes.

Salienta-se a importância da formação docente em relação ao potencial pedagógico dos diversos recursos tecnológicos. A utilização das TIC, aliada ao processo de ensino e aprendizagem só será benéfica se estes recursos forem utilizados de forma conveniente e adequada, definindo os objetivos a atingir. Se assim for e segundo Viera (2006, p.17) “o computador passa a ser aliado o professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender questionando as formas de ensinar”. Através do uso destes recursos em sala de aula pretende-se promover o interesse e a motivação das crianças com vista à melhoria do seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da prática educativa foi possível observar o uso frequente do manual escolar. Desta forma, sentiu-se a necessidade de diversificação de recursos didáticos, tecnológicos e manipuláveis durante as atividades. Este

recurso encontra-se organizado por área curricular, ano de escolaridade e verifica-se a subdivisão das atividades, correspondendo aos três períodos do ano letivo. Como se encontra elucidado no cap.3, foram utilizados diversos recursos pedagógicos entre eles o manual escolar que contribui de forma integrante para dar resposta às circunstâncias decorridas na PES.

Em relação à consolidação dos diversos conteúdos, surge a necessidade de refletir acerca da avaliação das aprendizagens, apresentando diferentes modalidades – diagnóstica, formativa e sumativas (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Segundo Portugal (2012), esta é considerada como o “motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (p. 235). Durante todo o percurso escolar a criança é deparada com situações de avaliação, isto é, com situações em que será avaliada de acordo com as competências adquiridas e desenvolvidas.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação é um processo que permite a mediação na construção do currículo encontrando-se estreitamente relacionado com a gestão da aprendizagem dos alunos. No entanto, é um conceito considerado ambíguo, multidimensional e contínuo não se podendo, portanto, limitar a uma concreta definição.

Como conclusão, considera-se que o perfil do professor investigador caracteriza-se pela reflexão sobre a teoria e a prática, contribuindo para a análise das ações desenvolvidas ao longo da prática educativa, expressas no cap.2 e 3.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta como objetivo a identificação das características dos contextos de estágio de EPE e 1.ºCEB onde foi desenvolvida a PES. Uma vez que a prática educativa decorreu em dois níveis educativos na mesma instituição, este capítulo apresenta uma breve caracterização do estabelecimento de ensino, bem como dois pontos dirigidos à caracterização do contexto de estágio na EPE e 1.ºCEB, respetivamente. Além da caracterização dos contextos, este capítulo integra também um ponto dedicado à metodologia de investigação que sustentou o desenvolvimento das práticas educativas em ambos os contextos. Para a construção de uma prática educativa consistente e contextualizada é fundamental que o educador de infância ou professor do 1.º CEB, compreenda o contexto educativo em que está inserido.

1. Caracterização Da Instituição Educativa

A prática educativa supervisionada, na EPE e no 1.ºCEB, decorreu num Centro Escolar pertencente à cidade e freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, distrito do Porto. A cidade é constituída por duas freguesias: Rio Tinto com 9,38 km² de área e 50 713 habitantes (Instituto nacional de estatística, censo de 2011) e Baguim do Monte com 5,46 km² de área e 14 102 habitantes (2011). O seu município, Gondomar, integra a Área Metropolitana do Porto. É cidade desde 1995, sendo a maior e mais populosa freguesia de Gondomar, registando um grande crescimento demográfico devido à sua proximidade com o Porto e a existência de uma ótima rede de transportes. Em relação ao agrupamento de escolas, este é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que vão desde os níveis de educação pré-escolar

até ao 3º ciclo do ensino básico. O Centro Escolar onde decorreu a PES, apresenta um *design* moderno, tendo sido alvo de um projeto de requalificação da EB1/JI para acolher as valências de EPE, beneficiando de uma ampliação das suas infraestruturas destinadas ao 1.ºCEB. Este estabelecimento de ensino foi construído tendo como base uma escola antiga EB1, com mais de 50 anos. A sua construção teve início em 2010 e foi concluída em 30 de maio de 2012, já a sua inauguração como Centro Escolar ocorreu a 14 de Setembro de 2012. Encontra-se estrategicamente posicionado em relação ao acesso de meios de transporte públicos, nomeadamente autocarros, metro e comboio.

Relativamente ao edifício, a instituição cooperante caracteriza-se pela existência de 20 salas de 1º CEB e 6 salas de EPE. No andar inferior (piso 0) existiam seis salas de educação pré-escolar e salas destinadas ao 1.ºCEB (1º e 2º anos de escolaridade), um refeitório, uma casa de banho para pré-escolar, uma casa de banho para crianças do 1ºciclo do sexo masculino, uma casa de banho para crianças do 1.º CEB do sexo feminino, uma casa de banho para pessoas com mobilidade reduzida, um gabinete para educadoras de infância, um gabinete da coordenadora do Centro Escolar, a sala da televisão (que servia como polivalente onde as crianças esperavam pela chegada da educadora, no período da manhã), salas de apoio ao estudo e de prolongamento, intituladas como salas de apoio. No andar superior (piso 1), encontravam-se as salas do 1.ºCEB (3º e 4º anos de escolaridade), duas casas de banho para crianças do sexo masculino, duas casas de banho para crianças do sexo feminino e duas casas de banho para pessoas com mobilidade reduzida. Integra também uma sala de convívio de professores, uma casa de banho para docentes, uma sala para as auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais e uma biblioteca de grandes dimensões e devidamente equipada com recursos fundamentais para aprendizagens significativas (computadores, livros de pesquisa, livros de literatura infantil).

Relativamente ao espaço exterior, este é composto por três espaços amplos e constituídos na sua maioria por cimento e terra batida. Existia ainda um pavilhão gimnodesportivo e um parque de estacionamento para

assistentes operacionais e docentes. O espaço exterior da EPE era pouco apelativo para as crianças, uma vez que continha poucos recursos, o que por vezes se considerava insuficiente para o número de crianças que partilhavam o espaço, originando pequenos conflitos. Neste mesmo espaço existia ainda uma horta explorada em anos anteriores, no entanto encontrava-se abandonada. Considera-se o tempo no espaço exterior essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças, uma vez que constitui uma área excelente onde estas possam ser livres para “correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa.” (Hohmann & Weikart 2011, p.212).

Existiam assim zonas distintas para o recreio na EPE e para o 1.º CEB, encontrando-se divididas por um gradeamento, não sendo notória a interação entre as crianças de ambos os contextos. O tempo de recreio é diferenciado em ambos níveis educativos, sendo que o intervalo na EPE é das 10.30h às 11h, enquanto o 1.ºCEB é por volta das 11h até às 11.30h. Sabe-se que o recreio assume uma particular importância no processo de formação integral da criança, uma vez que é no recreio que estas aprendem a socializar, cooperar, negociar e manipular situações. Em relação a esta situação, considera-se que esta acarreta vantagens e desvantagens. Se por um lado, permite às crianças uma maior liberdade para brincar, por outro, coloca barreiras de interação entre os diferentes níveis educativos. Desta forma, os estabelecimentos que englobam ambos níveis têm um papel importante na transição educativa, uma vez que permite à criança conhecer o estabelecimento e a comunidade educativa para onde vai transitar.

Relativamente ao recreio do 1.ºCEB, a área envolvente é extensa, onde as crianças usufruíam de um espaço livre e uma zona destinada à prática de jogos coletivos: campo de futebol e cestos de basquetebol. Existe ainda uma zona coberta, no entanto, quando as alterações climáticas não são favoráveis, as crianças lancham e desfrutam do intervalo num espaço polivalente. Estes espaços, durante os intervalos, são alvo de vigilância por

parte de assistentes operacionais e por professores titulares de turma. Na portaria encontra-se um vigilante durante o período em que a escola está aberta (das 07h30 às 19h30).

Em relação ao corpo de profissionais que integra o Centro Escolar, esta é constituída por 52 profissionais, dos quais 36 pertencem ao corpo docente e nove pertencem ao corpo não docente. O corpo docente é composto por 14 professores titulares, dois professores de apoio (em horário completo), dois professores apoio (em horário parcial, sendo uma delas a coordenadora da instituição), seis educadoras de infância, uma professora do 1º ciclo e uma educadora de infância na biblioteca. Existem ainda duas professoras para Necessidades Educativas Especiais (NEE) (tempo parcial), uma professora de inglês, três professores de educação física (AEC), dois professores de expressão lúdica (AEC) e dois professores de música (AEC). O corpo não docente é composto por nove assistentes educativas do quadro e sete do centro de emprego, sendo que quatro se encontram a exercer atividade na EPE e três no 1º CEB. Importa salientar que as interações entre os profissionais se realizaram tendo por base um cariz de cooperação e partilha de conhecimentos, através de um clima de entreajuda entre a comunidade educativa.

O Plano Anual de Atividades apresenta temáticas como a consciência ecológica, o respeito pelo outro, a prática de hábitos saudáveis, promoção da língua materna, abordadas através de projetos como “Crescer a descobrir”, “Leitura vai-e-vem” do PNL, “Eco Escolas” e “Campeões da Fruta”. Estes dois últimos são dinamizados por ambos os níveis educativos: EPE e 1.ºCEB. Relativamente aos projetos comuns entre a EPE e o 1.º CEB, destacam-se o projeto “Campeões da Fruta”, que surgiu no âmbito da necessidade de sensibilização por parte das crianças, para a importância do consumo de frutas, promovendo a prática de bons hábitos alimentares. Já o programa “Eco Escolas”, promovido pela Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education – FEE), é desenvolvido em Portugal desde 1996 e visa melhorar o desenvolvimento ambiental das escolas, alterar e melhorar comportamentos ambientais, criar hábitos de

cidadania e tem como grande objetivo encontrar soluções para melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade (DGE, 2017).

O Projeto Educativo do Agrupamento tem por base valores humanistas e éticos, privilegiando a formação de cidadãos críticos, responsáveis, capazes de se comprometerem com a construção de uma sociedade melhor, respeitando as diferenças. Estes valores defendidos relacionam-se com os objetivos específicos, metas e estratégias: Organizar, planejar e inovar para o sucesso, educar para os valores, promover o sentido de pertença em todos os elementos da comunidade educativa. (Projeto Educativo, 2017-2021).

No que diz respeito ao horário não letivo, as crianças da EPE têm a opção de frequentar as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e as de 1.º CEB podem frequentar as Componentes de Apoio à Família (CAF). A opção de frequentar este apoio é tomada pelos encarregados de educação no ato da matrícula no início do ano letivo, não tendo custo adicional para os mesmos (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto). O horário não letivo da EPE, tem início no acolhimento por volta das 7h30 até às 9h e o prolongamento vai desde as 15h15 até às 19.30h. O horário letivo funciona desde as 9h às 12h e das 13h15 às 15h15. O horário não letivo do 1ºCEB tem início no acolhimento às 7h30 até às 9h ao prolongamento das 17h30 às 19h. O horário letivo funciona das 9h às 13h e das 14h30 às 15h30. O horário de funcionamento das atividades extracurriculares é das 16h30 às 17h30.

Relativamente às relações estabelecidas entre profissionais da instituição cooperante, este caracteriza-se pelo trabalho em equipa, colaboração e cooperação entre docentes e não docentes. Esse trabalho era desenvolvido através da dinamização de atividades entre as salas do jardim-de-infância e articulação pedagógica entre a EPE e 1.ºCEB. Considerando fundamental a dimensão das interações, mais concretamente a relação adulto-criança, este assenta-se pelo no respeito mútuo e cooperação. Em geral, foi possível observar a afetividade de todos os profissionais de educação com as crianças, fazendo com que estas se sintam bem e felizes.

2. Caracterização Do Contexto Educativo – Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo da sala da EPE constitui um facilitador de potencialidades educativas para a criança. Torna-se assim necessária uma reflexão por parte do educador relativamente à sua organização, uma vez que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19).

Importa analisar as várias dimensões que constituem o ambiente educativo, tais como, o grupo, interações, materiais, tempo e espaço, proporcionando um conhecimento mais detalhado e aprofundado sobre o contexto. O grupo era constituído por 23 crianças, das quais nove pertencem ao sexo feminino e 14 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. É notória a heterogeneidade presente no grupo, uma vez que existem quatro crianças com três anos, três crianças com quatro anos, catorze crianças com cinco anos, das quais duas são condicionantes por fazerem anos neste ano civil e duas crianças com seis anos. Em diálogo com a tríade, pudemos constatar que uma das crianças terá vindo de outra instituição, uma criança frequentava pela primeira vez a EPE, enquanto onze crianças já pertenciam ao grupo no ano anterior.

Implica ressaltar um aspeto relevante em relação ao grupo, uma vez que existia uma criança com quatro anos, que frequentava pela primeira vez o jardim-de-infância, estando presente na parte da manhã, ia almoçar a casa e voltava na parte da tarde. Soube-se que no início do ano letivo, a criança alegava bastantes dificuldades nas diferentes áreas e que o restante grupo considerava estranho o seu comportamento, acabando por colocá-la de parte. Esta criança apresentava uma tendência para imitar os colegas, deixando-os por vezes perturbados. Revelava bastantes dificuldades ao nível da expressão oral, da motricidade fina e ao nível do movimento de locomoção (andar, correr). Frequentava a terapia da fala, tendo sido observado por uma

psicóloga do SPO e encaminhado para uma consulta de desenvolvimento. No entanto, foi notável a evolução do seu desenvolvimento até então, uma vez que, se foi apropriando das regras da sala de atividades pela imitação dos colegas. Demonstrava bastante interesse pelos jogos de mesa e normalmente, explorava sempre o mesmo jogo, de forma sistemática. Revelava bastante preocupação com os colegas quando estes se magoam e interagia mais facilmente com as crianças mais pequenas.

Em relação ao contexto familiar socioeconómico, verifica-se que o nível de formação correspondia à escolaridade mínima obrigatória, pelo que a maioria possui habilitações académicas iguais ou superiores ao 3.ºCEB. Analisando o contexto profissional das famílias, o nível de desemprego é baixo, uma vez que das 23 crianças, apenas cinco pais não exercem qualquer tipo de atividade profissional, dos quais quatro são mães e um pai. Relativamente ao agregado familiar, a maioria vive com os pais e irmãos/ãs, salvo três crianças que apenas vivem com a mãe e irmãos/ãs. No que concerne ao número de irmãos, uma criança tem uma irmã mais nova, oito têm irmãos mais velhos e os restantes não têm irmãos. O envolvimento da família no processo educativo assenta numa comunicação centrada na criança, realizando-se através de diálogos informais entre a educadora e os pais, assim como a participação destes na comunidade educativa. Esses momentos constituem ocasiões para conhecer as necessidades e expectativas educativas e também escutar e refletir acerca das suas opiniões e sugestões.

Através da observação direta e constante ao longo da prática neste contexto educativo, foi possível verificar que o grupo apresentava diversas dificuldades ao nível da Expressão e Comunicação, mais precisamente ao nível da linguagem, assim como dificuldades ao nível das interações devido à existência de grupos já formados pelas próprias crianças, estabelecidos de acordo com as preferências e áreas de interesse em comum. Foi possível constatar que as crianças apresentavam um vocabulário pobre e algumas destas revelavam dificuldades de dicção e articulação de palavras, sendo acompanhadas na terapia da fala. Algumas crianças apresentavam ainda

complexidades ao nível da motricidade fina, tendo sido planificadas diversas atividades elencadas no cap.3 com o objetivo de superar estas dificuldades.

Em relação à Formação Pessoal e Social destacam-se as dificuldades ao nível da escuta do diálogo com o outro, partilha de materiais e a pouca autonomia na resolução de problemas. Os interesses evidenciados pelo grupo consistiam na exploração das áreas de jogo, atividades no espaço exterior e atividades relacionadas com a área das artes visuais, assim como, a audição e interpretação de histórias infantis na hora do conto. Neste sentido, torna-se essencial considerar a criança como agente ativo do seu processo de desenvolvimento promovendo a sua participação e consequente motivação.

O projeto “Leitura vai e vem” constituiu uma estratégia de integração da família com a escola, uma vez que proporcionava um acompanhamento mais atento do desenvolvimento da criança através do envolvimento da família no processo educativo. As crianças escolhiam um livro da biblioteca da sala e levavam para casa onde lhes era lida a história por um familiar. Depois procediam a um registo através de um desenho.

A sala de atividades onde decorreu a PES usufruía de uma luminosidade natural graças à existência de três janelas numa das paredes, conferindo-lhe uma temperatura amena e agradável. Desfrutava de infraestruturas de qualidade, sistema constante de circulação de ar e uma porta que permitia a ligação direta ao acesso exterior. As paredes encontravam-se pintadas de amarelo, onde numa delas estava escrito a palavra “PINTAR”, conferindo-lhe um ambiente agradável e divertido. A sala de atividades encontra-se organizada por áreas de jogo (cf. Anexo A1;A2;A3) segundo os modelos de *High/Scope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia-de-participação. Esta organização vai ao encontro dos interesses das crianças, proporcionando-lhes múltiplas aprendizagens, pela diversidade e pela motivação que promoviam (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Considerando o espaço pedagógico como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11) este deve estar aberto às vivências e interesses das crianças “integrando intencionalidades múltiplas:

ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar” (idem, 2011). Neste sentido, “os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 160) equipados com materiais estimulantes em que a criança tem liberdade para usar e manipular. Estes materiais caracterizavam-se pela sua qualidade, quantidade e diversidade em conformidade com as diferentes faixas etárias existentes no grupo de crianças. A sua acessibilidade era facilitada pelas estantes e armários adequados à altura das crianças, promovendo a sua liberdade e autonomia. A sala de atividades sofria alterações sempre que se considerasse necessário, envolvendo as crianças neste processo através das suas opiniões uma vez que “o reconhecimento da capacidade da criança fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

A sala era constituída por espaços amplos e de forma a proceder a uma análise mais detalhada das áreas de interesse na sala, implica enumerá-las da seguinte forma: Área dos jogos de construção/acolhimento; área do jogo simbólico/faz de conta; área da linguagem oral e abordagem à escrita: biblioteca/escrita/TIC; área das expressões: pintura/modelagem/desenho/colagem/recorte; área da matemática/jogos de mesa e área das ciências.

Relativamente à área do acolhimento, esta é uma área central da sala de atividades, sendo constituída por um tapete com cores visivelmente agradáveis. Era aqui que as crianças diariamente cantavam os bons-dias, planificavam, avaliavam as atividades realizadas e a realizar ao longo do dia e definiam as intenções de trabalho. Era onde as crianças se sentavam para ouvir uma história, cantar uma canção, negociar regras, fazer um jogo ou conversar em grande grupo. Também aqui, realizavam os jogos de construção de legos, blocos diversos, proporcionando-lhes mais espaço e movimentação. Estas atividades permitem que a criança desenvolva competências tais como a ampliação e aperfeiçoamento da linguagem, a

estruturação do pensamento, a escrita, a motricidade fina, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.

A área do jogo simbólico/faz de conta permite que as crianças participem em grupo em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no dia-a-dia. Este espaço integrava o quarto e a cozinha das bonecas e inclui materiais tais como: bonecas, roupas, louças, talheres, panelas, pratos, comida (plástico), móveis de cozinha e móveis de quarto. Esta área promove o desenvolvimento da linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima, a capacidade de iniciativa, autonomia, a imaginação e criatividade.

As atividades de pintura/modelagem/desenho/colagem/recorte encontravam-se aglomeradas na área das expressões onde dispunha de uma mesa redonda, três mesas retangulares e cadeiras com diversos tamanhos. Os materiais à disposição eram os seguintes: folhas de vários tamanhos, lápis de cor, grossos e finos, lápis de cera, canetas de feltro, lápis de carvão, borrachas, régua, tesouras, revistas, jornais, publicidade, colas, plasticinas, tintas e material de desperdício e ainda um lavatório e um armário com os materiais devidamente organizados. Esta área permite que a criança desenvolva competências como a atenção, concentração, a autonomia, o desenvolvimento de atividades como o desenho, recorte, colagem, pintura, modelagem, reforçando o seu sentido estético, valorizando a suas capacidades e desenvolvendo ainda a motricidade fina. Podemos acrescentar ainda a existência de um cavalete que se encontrava afixado na parede ao nível da altura das crianças e diversos frascos com tintas.

A área da linguagem oral e abordagem à escrita: biblioteca/escrita depara-se numa zona da sala mais calma, confortável e bastante iluminada. Encontra-se junto à área da expressão de forma a facilitar o acesso aos materiais de escrita sempre que necessário (Hohmann & Weikart, 2011). Possuía materiais à disposição tais como, livros de vários temas, jogos de palavras, computador, mesa com bancos e dois sofás. Aqui desenvolvem-se competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de

expressão. Os livros presentes na sala de atividades demonstravam pouca qualidade literária, podendo-se justificar pelo facto da existência de uma biblioteca de grandes dimensões, dotada de uma diversidade de obras literárias. Normalmente, à quarta-feira de manhã, decorria a visita semanal à biblioteca, onde eram promovidas atividades dinamizadas por duas docentes responsáveis pela biblioteca da instituição.

Em relação à área da matemática, esta desenvolve o raciocínio lógico – matemático, a atenção/ concentração, memorização, motricidade. Nos jogos de construções as crianças têm disponíveis os seguintes materiais: legos de vários tamanhos, jogos de encaixe, camiões, animais, jogos de construções, tampas, blocos de madeira. Nos jogos de mesa as crianças tinham à disposição: dominós, puzzles, jogos de associação, jogos de encaixe e jogos de matemática. Nesta área a criança desenvolve competências como o raciocínio lógico, a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação e a seriação, o respeito pelos outros e trabalho colaborativo.

A área das ciências é igualmente dotado de iluminação natural. Era composta por uma mesa com frascos, recipientes de plástico, lupa, enciclopédias e materiais diversos, permitindo à criança experimentar e despertar a curiosidade e interesse pela área de conhecimento do mundo. A sua utilização implicava regras que tinham sido criadas com as crianças e registadas pelas mesmas num quadro que se encontrava afixado na sala de atividades.

Normalmente os trabalhos, registos, pesquisas e projetos desenvolvidos pelas crianças ao longo o ano letivo eram expostos nas paredes da sala de atividades. Esta exposição fornecia vida à sala e torna um ambiente mais rico e acolhedor, uma vez que, permitia às crianças a observação e análise das suas produções bem como as dos colegas. Nos placards encontrávamos o quadro de presenças, quadro das atividades e das áreas, quadro do tempo, do comportamento e dos aniversários. Todos os materiais estavam dispostos em armários acessíveis, com o objetivo de favorecer o trabalho autónomo e a iniciativa das crianças. Além dos materiais

enunciados, a sala encontrava-se equipada com um rádio e colunas, que eram utilizados para a audição de histórias e canções.

Ao nível da organização do tempo, caracterizava-se por uma rotina diária e flexibilidade das atividades planificadas, pela educadora cooperante e estagiárias. A rotina tinha início às 7h30 com abertura da instituição cooperante que acolhe as crianças que frequentam as AAAF. Por volta das 9h, a educadora e as crianças dirigem-se para a sala de atividades, onde decorria o acolhimento e a planificação das atividades a decorrer naquele dia. Posteriormente, as crianças procediam à higiene pessoal e lanchavam. Após este momento, as crianças dirigiam-se para a brincadeira livre no espaço exterior ou para a exploração das áreas, caso estivesse tempo de chuva. Salvo à segunda-feira (10h), que as crianças eram encaminhadas para o pavilhão gimnodesportivo para Educação Motora e à terça-feira (11h) para Expressão Musical, ambos desenvolvidos por docentes em parceria com a Câmara Municipal. O segundo momento da manhã, das 11h às 11h45, dava continuidade à atividade iniciada ou ao momento de brincadeira, dependendo da motivação das crianças. Entre as 11h45 e as 12h ocorria a higiene, sucedendo-se a hora de almoço e atividade livre ao encargo das assistentes operacionais. Às 13h15, o grupo efetuava a higiene e dirigia-se para a sala de atividades com a assistente operacional, realizando-se a hora do conto por parte da educadora cooperante. Era estabelecido um diálogo em grande grupo sobre a continuação de alguma atividade ou o questionamento acerca das áreas de interesse demonstradas pelas crianças. Por volta das 15h bebiam o leite escolar e de seguida, algumas crianças do grupo regressavam a casa enquanto as restantes se dirigiam com a assistente operacional para a sala de apoio, onde decorriam as AAAF.

O facto de a rotina apresentar sequencialidade de acontecimentos, transmite segurança à criança. Esta possibilita à criança saber o que pode fazer em determinados momentos e prever a sua sucessão, conferindo-lhe a liberdade de propor modificações, partindo da escuta da voz da criança. (Lopes da Silva et al., 2016). A vivência destas unidades de tempo, permite

que a criança se vá apropriando de referências temporais, que servem como fundamento para a compreensão do tempo, de forma progressiva.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O período de intervenção no 1.º CEB, em trabalho colaborativo com o par pedagógico, foi desenvolvido numa turma do 4º ano de escolaridade. Por meio das observações do contexto educativo, em reflexão da díade e a professora cooperante, foi possível realizar a caracterização do contexto educativo do 1ºCEB, no qual se desenvolveu a prática educativa.

No que diz respeito à turma, esta é constituída por 21 crianças, dos quais 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 9-10 anos, tendo uma criança identificada com NEE. Tendo por base as observações realizadas durante a prática, o grupo é caracterizado como pontual, empenhado e participativo, demonstrando bastante entusiasmo e interesse pelas atividades propostas tanto nas áreas curriculares como nas atividades de enriquecimento curricular (AEC). Na sua maioria apresentavam um aproveitamento global satisfatório, no entanto, foi possível identificar diferentes ritmos de aprendizagem, onde existiam crianças com mais autonomia e empenho na concretização das atividades e consequente aquisição dos conteúdos abordados. Enquanto outros evidenciavam maior insegurança e distração, comprovando mais tarde, dificuldades na assimilação dos conteúdos. Neste sentido, torna-se fundamental refletir acerca da diferenciação pedagógica, explanada no cap.1. No geral, as crianças eram respeitosas e organizadas, demonstrando cuidado e apreço pelo material escolar. Na turma existia uma delegada e um subdelegado, onde esta atribuição foi realizada na sala de aula, através do voto não secreto.

Torna-se essencial que o professor do 1ºCEB procure conhecer e compreender de forma individual, cada criança assim como o seu contexto familiar e o meio onde se encontra inserido, uma vez que “o que acontece em casa influencia o comportamento do aluno na escola assim como o que acontece na escola influencia o comportamento em casa” (Teixeira, 1995, p. 115). Desta forma, importa analisar as características dos contextos familiares da turma. Esta apresenta um nível socioeconómico médio, de acordo com o Plano de Turma, fornecido pela professora cooperante, onde pudemos destacar que a maior parte dos encarregados de educação se encontrava em situação profissional ativa, evidenciando habilitações iguais ou superiores à escolaridade obrigatória. Em relação aos serviços de ação social, na turma existiam seis crianças com apoio A e três com escalão B. As crianças com escalão A, tem acesso aos manuais escolares gratuitos, exceto o caderno de atividades. As crianças com escalão B, usufruíram de um apoio para a compra do material escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Relativamente às atividades letivas, o horário da turma corresponde ao declarado no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Durante a prática educativa ter-se-á observado que a carga horária destinada a cada área curricular encontrava-se distribuída pelos dias da semana, sendo passível de alteração por parte da professora titular. Caracterizava-se pelo seu cumprimento de modo flexível, procurando atender os interesses e necessidades das crianças. Cada componente curricular possui a carga semanal mínima encontrando-se estruturado da seguinte forma: Segunda-feira: Português das 9h às 11h; Matemática das 11.30h às 13h; Estudo do Meio das 14.30h às 15.30 e AEC de Expressão Musical das 16.30h às 17.30h. Terça-feira: Matemática das 9h às 11h; Português das 11.30h às 13h; Expressões das 14.30h às 15.30h e Inglês das 15.30h às 16.30h. Quarta-feira: Português das 9h às 12h; Matemática das 12h às 13h; Apoio ao Estudo das 14.30h às 15.30h e Expressão Motora das 15.30h às 16.30h. Quinta-feira: Português das 9h às 10h; Estudo do Meio das 10h às 12h; Matemática das 12h às 13h; Cidadania das 14.30h às 15.30h e Expressão Lúdica das 15.30h às 16.30h. Sexta-feira:

Inglês das 9h às 10h; Matemática das 10h às 12h; Estudo do Meio das 12h às 13h e Expressões das 14.30h às 16.30h.

Neste seguimento, importa mencionar as rotinas diárias das crianças, desde o momento de entrada até ao momento de saída. Assim, as atividades letivas tinham início às 9h, até ao primeiro intervalo da manhã que era por volta das 11h. O tempo de recreio era das 11h até às 11.30h. Voltavam a retomar a aula às 11.30h até às 13h. A hora do almoço era das 13h até às 14.30h, de forma a facilitar a gestão de ocupação do refeitório, uma vez que era impossível que todas as crianças da instituição cooperante almoçassem em simultâneo. Nem todas as crianças da turma, almoçavam na cantina da instituição cooperante, uma vez que algumas iam almoçar a casa e outras usufruíam de transporte para o ATL, onde almoçavam lá. Durante o almoço, as crianças eram acompanhadas e orientadas pelas assistentes operacionais e auxiliares de ação educativa, e no final, dirigiam-se para o recreio ou polivalente, consoante as condições atmosféricas. As atividades letivas iniciavam às 14.30h e terminam às 15.30h (salvo sexta feira, que terminam às 16.30h).

Assim que iniciavam as atividades letivas, as crianças entravam na sala, sentavam-se no respetivo lugar e abriam o caderno diário para a escrita do sumário. A escrita do sumário era feita de forma rotativa, ou seja, todos os dias existia uma criança responsável por essa tarefa. Para além da escrita do sumário, a criança responsável atualizava também o calendário (que se encontrava ao lado do quadro), com a informação do dia/mês, dia da semana e tempo atmosférico. Todas as segundas-feiras, a professora propunha às crianças que estas partilhassem com a restante turma, situações e momentos significativos que se sucederam durante o fim-de-semana. À sexta-feira à tarde, a professora cooperante organizava o “Estrelas ao Palco”, que consistia numa apresentação por parte das crianças à restante turma, de algum aspeto que achassem relevante. Geralmente apresentavam ou uma canção, um teatro, a leitura de uma história, entre outros.

Foi possível constatar, por meio da observação realizada no contexto, que o grupo de crianças evidenciava bastante interesse pela área da

Matemática, mais concretamente na exploração de materiais e jogos, desenvolvendo assim competências no âmbito desta área curricular. Manifestavam também um grande interesse pela área de Estudo do Meio relativamente aos factos históricos do passado nacional. No âmbito da área de Português e das Expressões Artísticas e Físico-Motora, as crianças revelavam interesses relacionados com o contacto e audição de obras literárias, assim como, o prazer pelos momentos de pintura e música. Relativamente às dificuldades evidenciadas, residia na interação entre pares. Muitas das situações vivenciadas diziam respeito a dificuldades de interação durante o ato de brincar nos intervalos. Estes comportamentos ocorriam entre crianças da turma sendo também observados conflitos com crianças de outras turmas. Ao nível da turma, residia a dificuldade de trabalhar em grupo. Em relação ao desenvolvimento das áreas curriculares, o grupo evidenciava bastantes dificuldades em relação à Matemática, constatando-se bastantes classificações negativas. Esta dificuldade conduziu ao desenvolvimento de um projeto de intervenção que contemplava atividades cujos objetivos se encontram explanados no ponto 2 do capítulo 3.

A professora cooperante tinha por hábito circular pela sala, acompanhando o trabalho elaborado e o desenvolvimento das aprendizagens pelas crianças. Quando esta verifica algumas dificuldades por parte das crianças, definia estratégias como forma de estímulo e incentivo à melhoria das aprendizagens. Além disso, a docente desenvolvia momentos de consolidação de conhecimentos e não de abordagem de novos conteúdos. É possível constatar que as aulas são bem organizadas, bem como os recursos utilizados, tendo sempre como principal enfoque o desenvolvimento integral da criança.

Em relação à participação das crianças, constatou-se que eram sempre os mesmos que normalmente colocavam o braço no ar para responderem às questões. No entanto, a professora cooperante solicitava as outras crianças para que estas participassem de forma ativa na aula. O ambiente estabelecido entre as crianças e a professora cooperante era calmo e agradável, sendo possível observar que as crianças sentiam confiança em

solicitar várias vezes o apoio da docente para a realização de tarefas, assim como para evidenciarem os seus conhecimentos e partilha dos mesmos. Ao longo da PES, foi possível observar uma preocupação constante da professora cooperante em relação ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças. A docente solicitava a colaboração dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, transmitindo a importância do papel dos pais na formação dos filhos.

Através das interações pedagógicas estabelecidas entre professora-criança, observou-se uma constante preocupação pela docente em relação ao desenvolvimento das aprendizagens efetuadas pelas crianças. Desta forma, a mesma solicitava o acompanhamento dos pais, sempre que necessário, na vida escolar dos seus educandos, promovendo a colaboração na formação dos filhos. Assim, o horário de atendimento da professora cooperante para receber os encarregados de educação era à sexta-feira, das 9h às 10h da manhã.

No que diz respeito à sala onde decorreu a prática pedagógica era bastante acolhedora, rica em luminosidade (natural e artificial) tendo três janelas grandes com um *blackout*, com vista para o recreio. No entanto, a luminosidade afetava por vezes a visualização para o quadro tornando-se necessário fechar as cortinas quase na totalidade. A exposição da sala à luz solar tornava a temperatura amena, criando um ambiente acolhedor. A sala era bastante arejada e desfrutava de um sistema de constante circulação de ar, encontrando-se na maioria das vezes limpa. A existência de equipamentos de aquecimento permitia o regulamento da temperatura nas épocas mais frias.

Relativamente à disposição da sala, esta encontrava-se organizada por três filas horizontais de frente para o quadro, porém, foi sendo alvo de algumas alterações pela diáde, à medida que eram desenvolvidas as atividades no contexto educativo. A mesa da professora cooperante encontrava-se à frente, do lado esquerdo, onde possuía um computador e vários manuais escolares de apoio. Para assegurar a utilização do computador existia um projetor, uma tela e colunas. O espaço onde

decorreram as atividades letivas era organizado de forma a facilitar a movimentação e o acesso aos materiais de trabalho, permitindo às crianças trabalhar autonomamente (cf. Anexo B1;B2). Era composto por 14 mesas, 28 cadeiras, um quadro, um lavatório, dois placards de cortiça, um armário ao fundo da sala com material didático e livros. Os placards encontravam-se identificados por áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Cidadania). Com o decorrer das atividades letivas essas paredes foram sendo preenchidas com trabalhos desenvolvidos pelas crianças e alguns materiais didáticos como frisos cronológicos e mapas. Estes materiais serviam de auxílio à aprendizagem das crianças uma vez que as acompanham ao longo do percurso de aprendizagens.

Em frente à mesa da professora, encontravam-se ainda expostas algumas informações importantes sobre a turma como os contactos e o horário. Pudemos também verificar desenhos feitos pelas crianças, oferecidos à professora cooperante. A sala possuía ainda caixotes do lixo para indiferenciados, um amarelo para o plástico e um azul para o papel e cartão. A nível físico, a sala apresenta quatro paredes, sendo a parede do quadro, a parte de cima em branco e o restante em laranja. Na parede da esquerda, encontram-se três janelas altas, conferindo um ambiente afável à sala.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A escola enquanto instituição encontra-se sujeita às influências provenientes do meio envolvente, revelando-se fundamental para a compreensão dos comportamentos, atitudes, valores e crenças das crianças. A necessidade de dar resposta às exigências que a sociedade impõe aos vários níveis educativos, atribui ao docente a responsabilidade da formação de futuros cidadãos ativos e conscientes. Desta forma, as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores de infância e professores do 1ºCEB permitem-lhes questionar

a sua ação, através da recolha de dados e informações do grupo de crianças de forma a promover uma análise e reflexão sobre estes, perspetivando a melhoria das suas práticas. O docente que considera as necessidades e interesses do seu grupo de crianças e pensa sobre as atividades e estratégias de ação a desenvolver, promove a construção de uma postura observadora, crítica, reflexiva e indagadora através das ferramentas essenciais de observação, planificação, ação e reflexão constantes sobre as suas práticas.

Os educadores e professores devem compreender o trabalho em equipa como meio propício ao enriquecimento da sua atividade docente, participando “em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo V). Reconhece-se assim, uma similitude com a metodologia em que se centrou a prática educativa – a metodologia de investigação-ação – considerado como um “processo em contínua evolução em que, através da elaboração das hipóteses, organização dos instrumentos e da recolha de dados” (Silva, 1996, p. 52). Esta metodologia de investigação contribuiu, para a construção de saberes sobre a prática, sendo alvos de reflexão individual e colaborativa (Silva, 1996), que potenciaram a aquisição de aprendizagens únicas e significativas devido ao seu carácter experiencial, contextualizado e reflexivo. O percurso da prática educativa sustentou-se no carácter cíclico da metodologia de investigação-ação que se desenvolve através dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Considerou-se fundamental o exercício de reflexão sobre a prática desenvolvida, uma vez que esta possibilitou a melhoria da qualidade das intervenções no contexto educativo. Como tal, permitiu estruturar e planear situações de aprendizagem acerca de problemáticas educacionais, onde a diáde foi assumindo responsabilidade pelo desenvolvimento integral dos grupos em questão, investindo numa “grande variedade de estratégias disponíveis para serem utilizadas que respondem às necessidades dos alunos” (Arends, 2008, p.63).

Segundo as OCEPE, “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Assim, no que diz respeito à

observação, esta desempenha um papel fundamental na prática educativa consciente, devendo ser a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Ao longo da prática educativa, este foi um processo intencional, contínuo e transversal, fornecendo informações pertinentes que posteriormente foram registadas e alvo de análise. Desta forma, considera-se que este processo “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 11).

Ao longo da observação realizada na PES foi necessária a definição de estratégias e o uso de instrumentos previamente construídos como suporte para uma prática mais consciente. Assim, a elaboração de guiões de observação direta permitiram uma análise mais criteriosa do contexto, uma vez que as questões orientadoras focalizaram a atenção para determinados aspetos importantes a observar na EPE e no 1.º CEB. Cada guião encontrava-se estruturado segundo os quatro pilares do ambiente educativo: interações, espaços, materiais e tempo; podendo-se verificar a presença de outros aspetos considerados pertinentes no âmbito da prática educativa. (cf. Anexo c1). Também os diálogos estabelecidos entre a díade e a educadora cooperante contribuíram para a obtenção de um conhecimento mais aprofundado do grupo e do contexto educativo.

O processo de planificação é considerado como um documento de orientação para os docentes, que planificam propostas de intervenção de acordo com os interesses e necessidades das crianças do contexto em que estão inserido. Em relação à PES, o modelo de planificação da EPE (cf. Anexo C2) apresentava as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, considerando os seus conhecimentos prévios para a tomada de decisões no ato de planificar a ação. A articulação entre objetivos e estratégias era complementada com as decisões pedagógicas, onde se enquadravam as atividades nas áreas e os domínios de conteúdo. Era ainda apresentada a organização do espaço, dos materiais e do grupo relativamente a cada atividade. Já o modelo de planificação do 1ºCEB (cf. Anexo C3) foram também considerados os conteúdos relativos ao

ano de escolaridade em questão através de uma articulação integrada de saberes em torno de uma temática motivadora que potencializasse a aprendizagem significativa. Tanto na EPE como no 1.º CEB, a ação educativa desenvolveu-se de forma gradual através da dinamização de atividades ricas e significativas para as crianças. Desta forma, foi-se assumindo cada vez mais a responsabilidade docente, favorecendo a familiaridade com as vivências com que um profissional se pode deparar na prática.

Sendo a reflexão o eixo central da formação de profissionais educativos, durante a prática educativa, uma das competências essenciais relaciona-se com a capacidade de refletir e investigar, com um sentido ativo e crítico, visando a melhoria das suas práticas. Como tal, o professor investigador deve ser um professor reflexivo, uma vez que os docentes que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, tentando compreender-se a si próprios tendo como intencionalidade a melhoria o seu ensino. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o modelo de supervisão pedagógica reflexivo propõe uma epistemologia da prática. Pressupõe uma reflexão a partir de situações práticas reais, na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, possibilitando um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que possibilita a melhoria das estratégias de resolução de problemas emergentes da prática. Esta componente de reflexão pretende elevar os modelos construtivistas tentando otimizar a relação entre a teoria e a prática através de técnicas derivadas da investigação.

Ao longo da sua prática, o docente defronta-se com situações complexas e instáveis. Esta diversidade e complexidade, exige do docente um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, e por isso “a abordagem reflexiva na formação de professores desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento profissional” (Oliveira, 1996, p.77). No momento de planificação das atividades a desenvolver, surgiu a necessidade de refletir acerca do uso de estratégias diversificadas que visassem o sucesso das aprendizagens, segundo os interesses e as necessidades das crianças. Este exercício de reflexão antes da ação era alvo de preocupação por parte da díade,

uma vez que se procurava identificar as dificuldades que pudessem surgir no decorrer da atividade e de que forma se poderia supera-las. Estes aspetos encontravam-se descritos e fundamentados no guião de pré-observação (cf. Anexo C4;C5), construído para as atividades supervisionadas sendo algo de reflexão durante as reuniões pós-ação com a tríade e supervisora institucional.

A reflexão na ação permite ao docente adequar a atividade, uma vez que requer uma reflexão imediata sobre a forma como se vai atuar perante o problema que emergiu no próprio momento (Schön, 1992). Relativamente à reflexão pós-ação, esta suportou-se na elaboração das narrativas individuais (cf. Anexo C6;C7) como “um lugar central na investigação, vem favorecer o desenvolvimento de um sentido de profissionalidade docente, ao promover a compreensão dos acontecimentos” (Moreira, 2005 citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Este registo demonstrou de forma evidente, uma visão retrospectiva sobre a ação e emoções sentidas, considerando as várias situações descritas e a sua reflexão fundamentada numa base pedagógica e didática.

Outra das estratégias formativas que evidenciam o carácter transversal da reflexão durante o período da prática educativa diz respeito à elaboração dos diários de formação tendo como suporte uma reflexão crítica, construtiva e fundamentada, basilar para o desenvolvimento de práticas mais conscientes e uma progressiva autonomia do pensamento e da ação. A elaboração destes diários permite “desenvolver formas de indagação sobre a ação que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.43). Assim, a prática de uma reflexividade crítica assume-se como estratégia potenciadora da orientação e transformações de práticas, contribuindo para o processo de formação pessoal e profissional (Imbemón, 2002, citado por Ribeiro & Moreira, 2007).

A avaliação formativa enquadrou-se no percurso da prática educativa pelo seu carácter sistemático e contínuo, fornecendo informações acerca do desenvolvimento das crianças com vista ao ajustamento das estratégias na ação educativa (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Ao longo da PES, tornou-se fundamental o uso de instrumentos que lhe possibilitaram a recolha de informação viável, fidedigna e objetiva sobre o grupo de crianças. Segundo as

OCEPE, a avaliação é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p.17). Assim, a avaliação em EPE não envolve a classificação da aprendizagem da criança mas sim, centra-se na valorização individual de cada criança e na documentação do processo de evolução das aprendizagens. Esta perspectiva de avaliação contextualizada através de documentos resultantes do registo de informações acerca das crianças no contexto educativo, constituem uma parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular, inseparável da prática educativa. (Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação ao 1ºCEB o registo dos dados observados no processo de aprendizagem das crianças, foram alvo de análise em grelhas de observação (cf. Anexo C8) permitindo posteriormente fazer registos descritivos das situações observadas. Segundo Reis (2011) estas grelhas ou listas de verificação apresentam uma lista de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis. Constituem o instrumento de observação mais objetivos e mais fácil de aplicar.

Para concluir, considera-se que as características específicas da investigação-ação constituíram uma referência de orientação da prática educativa desenvolvida, proporcionando um conjunto de saberes imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Esta metodologia permitiu assim o desenvolvimento de uma ação mais adequada e significativa, contribuindo para o desenvolvimento das ações descritas e analisadas no capítulo 3.

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

O presente relatório de estágio encontra-se fundamentado através de um quadro conceitual, teórico e legal explícito no capítulo 1, cujas bases sustentaram a prática educativa. Estes relevaram-se essenciais para a planificação das atividades, tomadas de decisão conscientes, bem como a reflexão sobre as mesmas. Neste sentido, torna-se pertinente considerar a articulação entre a teoria e prática como aspecto essencial para a fundamentação das ações educativas, assim como basilar para a formação da docente. A união destes dois conceitos, pode traduzir-se numa perspectiva construtivista, uma vez que articula entre si conceitos e categorias que guiaram o pensamento e a ação desenvolvida ao longo da PES e elencada no cap.2, concordante com a visão construtivista da aprendizagem da estudante. Para Saviani (2007), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (p. 108). Na formação de docentes é frequente o balanço entre a teoria e a prática, uma vez que promove a construção de um perfil de professor investigador, através da reflexão durante a sua prática educativa.

Alarcão (2001, p.6) refere que ser professor-investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”. Desta forma, a ação reflexiva é aquela que possibilita a articulação teoria e prática, na medida em que se pensa sobre a ação e, na maioria das vezes resolve de forma imediata o problema. Em outras ocasiões, a resolução de um problema poderá levar à ocorrência de outro, para o qual é necessário usar os mesmos procedimentos de observação e reflexão.

No presente capítulo, pretende-se apresentar as diferentes ações desenvolvidas no contexto educativo da PES. Estas encontram-se fundamentadas com referentes teóricos e didáticos, remetendo aspetos e conceitos explanados no primeiro e segundo capítulo. Neste último é considerado o contexto, as especificidades do meio e os interesses das crianças, com vista a uma prática consciente e adequada.

Através de uma perspetiva reflexiva e fundamentada, são explicitadas as atividades desenvolvidas e o seu contributo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como no progresso a nível pessoal e profissional da mestranda. Assim, o capítulo encontra-se subdividido em dois pontos, que refletem as evidências e aspetos fundamentais das ações desenvolvidas em cada contexto educativo onde se realizou a prática educativa, EPE e 1.ºCEB, respetivamente.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada na EPE permitiu o desenvolvimento de competências imprescindíveis ao processo de formação do educador de infância. Torna-se assim fundamental, destacar as interações pedagógicas de natureza colaborativa, a capacidade de reflexão e consequente resposta a problemas emergentes na prática educativa como ocorrências preponderantes para o crescimento profissional da mestranda. O princípio que regulamentou toda a PES, assim como todas as decisões sobre o desenvolvimento das atividades, os seus objetivos, recursos e estratégias, sustentaram-se nos interesses e nas necessidades do grupo, uma vez que “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). No entanto, “para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a

prática é necessário que seja organizada, interpretada e refletida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Os dados recolhidos através dos processos de observação e reflexão de forma transversal e sistemática, contribuíram para a planificação e desenvolvimento de atividades de forma a proporcionar às crianças oportunidades ricas e diversificadas, potenciando assim o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor e afetivo. Para isso, torna-se essencial que nos contextos educativos “se crie um ambiente que influencie o desenvolvimento das aptidões criativas e a imaginação possa ser estimulada numa relação individualizada, o que fará aumentar as criações de cada criança” (Marta, 2015, p.137).

Como referido no cap. 2, a metodologia de investigação e os seus processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, contribuíram para o desenvolvimento de uma prática sustentada no pensar e agir, de forma a dar resposta às diversas situações emergentes ao longo do processo educativo. Esta consistiu numa estratégia de formação em contexto educativo, fundamental para a promoção e desenvolvimento de competências profissionais através das interações pedagógicas de natureza colaborativa, bem como a participação e cooperação entre a díade, orientadora cooperante e supervisora institucional. Nas reuniões semanais com a díade, em colaboração com a educadora cooperante, foram planificadas e desenvolvidas um conjunto de atividades e ações educativas com o objetivo de proporcionar às crianças aprendizagens ricas e significativas, atendendo aos diferentes domínios das áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE através da articulação de saberes, pela sua exploração intencionalmente transversal.

Através da observação das interações do grupo, constatou-se que este indicava algum desconhecimento em relação aos aspetos e características físicas, culturais e sociais da comunidade em que se encontrava inserido. Assim, foi estabelecido um diálogo em grande grupo onde foi possível observar que a maioria das crianças desconhecia a sua morada, bem como a sua área envolvente. Os dados fundamentadores desta observação, remontam à iniciativa de uma das crianças do grupo ter levado para a sala de

atividades um desenho do planeta Terra com várias casas desenhadas à sua volta. Torna-se importante destacar que a criança em questão é de nacionalidade brasileira, estando a residir no nosso país desde o início do ano letivo. Esta criança que apenas frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez, era a única do grupo que sabia a sua morada completa. Então, o despertar da curiosidade das crianças conduziu à identificação da necessidade de desenvolver esta questão.

Através do uso de uma folha de papel cenário e com o envolvimento de todas as crianças foi elaborada a maquete “A nossa cidade”(cf. Anexo D1;D2). Esta consistiu na representação da área envolvente à instituição cooperante procurando assim, promover o desenvolvimento e a construção de noções espaciais. Esta atividade foi desenvolvida considerando que a abordagem dos diversos conceitos implícitos na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de atividades mobilizadoras das habilidades do pensamento espacial, tendo em consideração as formas de representação e os processos de raciocínio das crianças. Como tal, foi estabelecido um diálogo em grande grupo, onde foi definido o mapa da área envolvente, assim como os diversos pontos de referência da cidade, tendo como ponto de partida o centro escolar, envolvendo o sentido espacial, noções de orientação e movimento, desempenhando um papel relevante na perceção das relações espaciais pelas crianças. Torna-se importante destacar que na semana anterior as crianças tiveram uma visita de estudo e, durante a viagem de autocarro, algumas destas foram identificando vários edifícios e estabelecimentos relevantes na cidade, assim como as suas residências e/ou de familiares.

Na sequência do que foi anteriormente referido, as crianças evidenciavam bastante ânimo e entusiasmo na elaboração das atividades de pintura referentes ao pequeno projeto desenvolvido, assim como, uma especial preocupação na construção dos diferentes estabelecimentos públicos existentes: D: “um metro e um comboio”; M:” os bombeiros”; J:”os cafés”; L.F: “os cabeleireiros”; C:”as lojas”. O desenvolvimento deste pequeno projeto deteve várias fases onde à medida que eram desenvolvidas, a pedido

da educadora cooperante, as crianças construíram as suas habitações, aproveitando as caixas de cartão destinadas ao acondicionamento do leite escolar. As crianças foram sendo questionadas acerca da sua zona de residência, enquanto as suas produções, identificadas com as suas fotografias, eram acrescentadas à maquete, situando-as nos locais respetivos e tendo em conta a proximidade aos locais mais relevantes da cidade.

A curiosidade e o empenho das crianças conduziu à necessidade de alargar o saber das crianças, procedendo-se assim à apresentação e leitura do livro “Onde Moram as Casas”, de Carla Maia de Almeida. Segundo as OCEPE, “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., p.70). Através da exploração da obra, pretendeu-se desenvolver questões relacionadas com as várias divisões da casa, assim como as diferentes ações desempenhadas em cada compartimento. Considerou-se importante explorar as diferenças e semelhanças entre os imóveis: casa/moradia ou apartamento/prédio, uma vez que as crianças demonstravam alguma dificuldade na distinção destas características. Posteriormente, convocando este interesse e aliando-o à importância da matemática nos primeiros anos de infância, procedeu-se à formação de conjuntos, tendo como objetivo agrupar as crianças que habitam numa casa/moradia e as que habitam num prédio/apartamento relacionando com algumas características e critérios (cor, andar). Uma vez que a Organização e Tratamento de Dados (OTD) é uma área intencionalmente educativa presente na EPE através das rotinas e nas brincadeiras, torna-se possível promover a recolha de dados. Por isso, o desenvolvimento da aprendizagem estatística deve realizar-se de forma contextualizada, apoiada no quotidiano e nas experiências das crianças. Desta forma, procedeu-se ao registo através da construção de um gráfico de barras, construído com o auxílio de uma esponja presa a um pau de madeira, onde as crianças elegiam uma cor marcavam a sua escolha no local correspondente (cf. Anexo D3).

Dando seguimento às diversas atividades desenvolvidas na PES e depois de concluída a maquete “A nossa cidade”, foi iniciado um diálogo

acerca dos diversos estabelecimentos públicos existentes na cidade, assim como as suas funções. Desta forma, foi apresentado o livro “Eu quero ser...” de José Jorge Letria, partindo dos interesses das crianças e com o objetivo de promover o conhecimento e valorização das diversas profissões. A atividade seguinte “Vivenciando as Profissões” emergiu na continuidade da exploração do tema das “Profissões” onde foram dispostas duas caixas na área do tapete. Uma delas continha imagens sobre as diversas profissões e, na outra, encontravam-se vários objetos e elementos relacionados com essas mesmas profissões. À vez, cada criança retirou uma imagem da 1ª caixa, identificou a profissão e qual a sua função. Na 2ª caixa retiraram o objeto correspondente à profissão. Esta caixa continha também objetos relativos a novas profissões, não abordadas anteriormente, com o objetivo que as crianças conseguissem identificar a profissão, alargando assim o seu vocabulário. No final, todas as crianças dançaram livremente com os objetos pela sala de atividades, ao som de uma música relativa ao tema das “Profissões”.

Importa referir que desde o início da PES, através da observação intencional e sistemática da díade, diálogos com as crianças e partilhas de informação com a tríade, foi possível reconhecer o interesse pela área do Conhecimento do Mundo. Segundo as OCEPE, esta área de conteúdo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88). Por isso, a exploração de atividades nesta área de conteúdo deve basear-se nos conhecimentos prévios e experiências das crianças “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, e pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, descobrir e compreender” (idem). Neste sentido, a seguinte experiência de aprendizagem emergiu no sentido de dar a conhecer a profissão de agricultor, assim como, dar continuidade e complementar conteúdos que tinham sido abordados anteriormente e inseridos no pequeno projeto desenvolvido. No entanto, as crianças manifestaram bastante curiosidade em relação à chegada da primavera e das transformações que ocorrem na natureza nesta estação do ano.

A atividade intitulada “As Sementeiras” consistiu em dar oportunidade às crianças para que estas pudessem prever, experimentar, observar e comparar o processo de germinação de várias sementes. Assim, os objetivos foram planejados de acordo com os interesses e necessidades do grupo que se demonstrava empenhado e curioso na participação de atividades relacionadas com a natureza e espaços exteriores, e desta forma, incentivar o desejo de conhecer e perceber os fenómenos e transformações que ocorrem no meio físico e natural. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância da preservação do ambiente e da natureza. Desta forma, ao desenvolvermos atividades com as crianças acerca dos ciclos de vida na natureza pretendemos incentivar a pesquisa científica e estimular a curiosidade da criança, bem como o desejo de conhecer e perceber as transformações que ocorrem no seu quotidiano. Segundo a perspectiva de Pedreira (2009) e Cañal (2009) (citados por Rodrigues, 2011), as crianças devem aprender a visualizar o mundo de forma científica, devendo ser incentivadas a fazer perguntas sobre a natureza e a procurar respostas (...); fazer observações (...); dialogar com os outros: e a refletir sobre tudo o que se observa (p. 4). Importa salientar que no dia anterior, as crianças determinaram quais as sementes que foram utilizadas através de uma votação e construção de um pictograma. O desenvolvimento desta atividade iniciou-se através da apresentação da história “A viagem da sementinha” de Maria Isabel Loureiro, contada de forma dramatizada com recurso ao contador de histórias. Relativamente à parte mais prática da atividade, decidiu-se organizar o grupo de crianças em três pequenos grupos onde posteriormente, se distribuíram pelas mesas com os materiais (terra, copos, água, sementes) e exploraram a terra de forma livre (cf. Anexo D4;D5). Assim, as “explorações feitas através da manipulação dão-lhes a oportunidade de serem elas mesmas a construir o seu conhecimento, de forma adaptada ao nível do seu desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, p. 383). Posteriormente seguiu-se a elaboração das sementeiras, onde as crianças colocaram a terra e as sementes em recipientes de plástico devidamente identificados com etiquetas. Estes foram organizados numa

caixa de madeira e dispostos na área das ciências, favorecida de luz solar, onde diariamente o responsável do dia ficava encarregue de regar as sementeiras (cf.Anexo D6).

A par desta situação, foi elaborado o cartaz “ A evolução das sementes”, onde todas as semanas um par de crianças elaborava um registo (desenho) do desenvolvimento da germinação das sementes (cf.Anexo D7). A elaboração do cartaz surgiu com o objetivo de, através dos registos das suas observações, as crianças pudessem comparar e interpretar as alterações ao longo deste processo, onde a ação do grupo sobre a sua construção ilustra o princípio da aprendizagem ativa, dada a interpretação de informação obtida por meio da experiência direta sobre o mundo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). A observação das sementeiras e os cuidados a ter com o seu crescimento promovem nas crianças o desenvolvimento da compreensão sobre o que estão a experienciar, gerando atitudes que revelam o interesse destas pela investigação para a aprendizagem. Deste modo, Martins et al., (2009) sustentam que a

educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa (p.13).

Dando continuidade à exploração de temas relacionados com diversos elementos da natureza, decidiu-se explorar o livro “Salada de Flores” de Fernanda Botelho. Elegeu-se esta obra uma vez que falava sobre amores-perfeitos, flor essa que a L.C. trouxe para a sala de atividades para apresentar aos colegas. Durante a leitura da história, as crianças demonstraram bastante entusiasmo em relação às diversas flores e frutos que eram descritas, como por exemplo o morango. Desta forma, procurou-se dar continuidade a este interesse manifestado pelas crianças em relação aos diversos elementos da natureza, promovendo um diálogo onde se questionava sobre quem gostava de morangos e/ou se já tinham provado. A educadora estagiária perguntou: “E que receitas podemos fazer com o

morango?” AF: “Um batido!” Educadora estagiária: “Gostavam de fazer um batido de morango aqui na sala? Todos gostavam de provar?” Grupo: “Sim” Educadora estagiária: “E que ingredientes precisamos?” De seguida, as crianças elaboraram um registo pictórico sobre os ingredientes necessários para a elaboração de um batido de morango (cf. Anexo D8). Esta atividade foi realizada dois dias depois pelo grupo de crianças, onde algumas ficaram encarregues de lavar os morangos, enquanto as restantes de forma aleatória, introduziram os ingredientes na liquidificadora. No final, todas as crianças provaram demonstrando bastante satisfação, salvo algumas exceções de desagrado.

Procurando dar seguimento à ideia presente no livro “Salada de Flores”, considerou-se relevante levar para a sala de atividades dois amores-perfeitos e dois morangueiros. O grupo encontrava-se organizado em quatro pequenos grupos e com o auxílio de uma lupa, puderam observar a constituição das plantas (raiz, caule, flor, folha e fruto). No final, efetuaram um registo gráfico do que observaram, bem como um registo fotográfico com o apoio da educadora estagiária, que se encontra exposto na área das ciências (cf. Anexo D9). Segundo Post e Hohmann (2011, p. 113), “a existência de uma máquina fotográfica na sala de atividades, constitui uma ferramenta muito importante”. Considerou-se que esta atividade foi bastante significativa para as crianças, uma vez que manifestaram o interesse em participar e que estavam efetivamente motivados. Por exemplo, o T. disse: “Tantas raízes! A terra é tão macia!” Onde se lhe colocou a questão: “Porque achas que a terra é macia?” e ele respondeu “Por causa das minhocas! Elas metem a terra lisa e macia!”. Os diálogos e as reflexões em grande grupo, tornaram-se fundamentais para despertar nas crianças o gosto pelas ciências, promover atitudes de pesquisa e de investigação, enriquecer a linguagem científica, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico das crianças, de forma a levá-las à descoberta dos fenómenos presentes na natureza.

A relativamente um mês do final da PES, iniciou-se na sala de atividades a “História de Todos Nós”. Esta ideia surgiu da parte de algumas crianças que se encontravam na área do desenho e decidiram construir um

pequeno livro com folhas A4. As crianças desenhavam e, de seguida, solicitavam o auxílio da educadora e/ou estagiárias para que estas, redigissem as suas ideias. Quando apresentaram ao restante grupo, estes manifestaram bastante alegria e vontade de fazer algo semelhante, até que a LC disse “Podíamos fazer uma história grande na nossa sala! A história de todos nós!”. Segundo Thompson (1990), citado por Hohmann & Weikart (2004), “a criança que recebe reconhecimento, cujas ações e trabalhos são alvo de uma aceitação respeitadora, cresce na certeza do poder que tem em afetar o mundo de formas concretas e significativas” (p. 230). Em grande grupo, iniciou-se a história na área do tapete de acordo com as ideias e iniciativas das crianças, onde foram levando para casa para continuarem e ilustrarem a história com a colaboração e envolvimento da família. Desta forma, pretendemos também envolver a família no contexto, uma vez que a sua participação é vista como um indicador de qualidade educativa e uma estratégia que permite “(...) estar mais próximos uns dos outros, partilhar pontos de vista e experiências e, em definitivo, avançar passo a passo pelo caminho que permite construir uma história partilhada (...)” (Guzman, 2012, p.18). A participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais (Formosinho, 2013, p. 21)

De forma a promover o desenvolvimento da motricidade fina, na qual residiam algumas dificuldades presentes no grupo, a reflexão sobre a ação promoveu a definição de objetivos e estratégias de forma intencional, com o intuito de colmatar esses obstáculos. Deu-se início à atividade “Modelagem Colorida” através de um diálogo em grande grupo acerca dos ingredientes necessários para a realização de uma pasta de modelagem. Efetuou-se um registo da receita no quadro pelas crianças, onde posteriormente foram distribuídas as várias porções pelas crianças para que estas pudessem manipular e explorar de forma livre (cf. Anexo D11).

Com vista ao desenvolvimento de uma ação sustentada nos dados recolhidos através da observação no jardim-de-infância, constatou-se que uma das necessidades identificadas no grupo era a origem das cores

secundárias. Assim a atividade “À Descoberta das Cores”, orientada pelas educadoras estagiárias consistiu na formação de pares, onde as crianças pintaram as mãos com uma das cores primárias e estamparam-nas no papel de cenário afixado no quadro. De seguida, as duas crianças deram as mãos, misturando assim as cores e originando as cores secundárias. No final, voltaram a estampar as mãos no papel de cenário, apresentando o resultado dessa mistura, ou seja, partindo das cores primárias e dando origem às cores secundárias.

Graças ao clima e ambiente favorável criado e às experiências positivas com as crianças, em conversa com a educadora cooperante, foi proposta a dinamização de uma visita de estudo a um bosque existente perto da instituição cooperante. Esta iniciativa tinha o intuito de proporcionar às crianças um contacto mais próximo com a natureza, onde estas puderam explorar e recolher vários elementos que posteriormente foram observados na sala de atividades. A par dessa observação, surgiu no diálogo em grande grupo, questões sobre as características e particularidades do material recolhido, onde por sugestão do V., dever-se-ia “guardar as flores e folhas numa coisa transparente para que elas não se estraguem”, onde a M. concluiu que o ideal seria “plastificar as flores e assim podíamos fazer um livro grande”. Assim, de acordo com os interesses e motivações das crianças foi construído um herbário com os diferentes elementos recolhidos pelas crianças na visita ao bosque.

Todo este processo demonstrou a potencialidade que a articulação das propostas das crianças, juntamente com o auxílio da educadora cooperante e das educadoras estagiárias, proporcionou experiências relevantes na abordagem às temáticas emergentes no processo educativo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ainda enquadrada nesta exploração da temática da natureza, surge a apresentação da história “A Maior Flor do Mundo”. Esta atividade surgiu na necessidade do desenvolvimento da área da formação pessoal e social, contribuindo para a sensibilização das crianças em relação à mensagem subjacente da história, assim como a “consciencialização para a importância

do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Lopes da Silva et al., p.93). Numa folha de papel cenário, foi construída a “Maior Flor do Mundo” e decorada pelas crianças, com diversos materiais (revistas, jornais, folhas), através da técnica do recorte e colagem. No centro da flor encontrava-se a frase “Se eu fosse a Maior Flor do Mundo...” e também o registo e identificação das respostas dadas pelas crianças.

Como abordado no capítulo 2, o espaço exterior/recreio na EPE exerce uma grande influência no desenvolvimento da aprendizagem das crianças no contexto educativo. Por esta reflexão, baseada nos dados recolhidos por meio de observação, a díade partilhou com a educadora cooperante o interesse das crianças pela dinamização do espaço exterior, uma vez que este apresentava poucos recursos. Desta forma, após se considerar as opiniões das crianças através de um diálogo estabelecido, foram transplantadas as plantas para garrações de plástico, dispostos no exterior. Foram ainda utilizadas e aproveitadas diversas garrafas de água que serviram para criar flores de plástico, posteriormente pintadas com verniz, pelas crianças (cf. Anexo D12). Esta atividade foi desenvolvida em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças se encontravam a brincar nas atividades de jogo espontâneo. O trabalho em pequeno grupo permitiu a partilha de espaço e materiais, promovendo características da aprendizagem socio construtivista através do trabalho em equipa em torno de um objetivo comum. Neste sentido, “o tempo em pequenos grupos dá às crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro e com um adulto atento nas proximidades” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 374), assim como “proporciona aos adultos um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (idem, p. 375).

Na sequência da dinamização de diversas atividades relacionadas com o espaço exterior e com a natureza, ao longo do processo de observação e cooperação no contexto foi possível observar o interesse e preocupação das crianças em relação aos vários elementos da natureza e diversos seres vivos. Em conversa entre a educadora cooperante e a díade pedagógica, a mesma

partilhou a existência de ovos do bichinho da seda que viriam a nascer brevemente. Desta forma, a educadora cooperante trouxe para a sala de atividades as lagartas do bicho-da-seda (cf. Anexo D13), onde as crianças puderam observar e em conjunto, construíram uma casinha feita com um garrafão de plástico. Procurando dar resposta à motivação e interesse das crianças, surgiu a necessidade de observar o processo de metamorfose da lagarta do bicho-da-seda. Foi desenvolvido um diálogo sobre as características e curiosidades destes seres vivos, concedendo a responsabilidade às crianças de, todos os dias, alimentar os bichos-da-seda e, à sexta-feira era eleita uma criança que os levava para casa durante o fim-de-semana, e voltava a trazê-los na semana seguinte. De acordo com as OCEPE, “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades de refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (p. 93). Assim, a atividade foi planificada de acordo com os interesses do grupo, uma vez que estes manifestavam curiosidade e preocupação em relação às lagartinhas do bicho-da-seda (cf. Anexo D14). Desta forma, ao desenvolvermos um conjunto de atividades com as crianças sobre esta temática, pretendeu-se incentivar e estimular a curiosidade da criança, bem como o desejo de conhecer e perceber as transformações que ocorrem na natureza e com os seres vivos.

Neste seguimento, a atividade pedagógica “Lagartinha Comilona”, teve como início a apresentação da história “A Lagartinha muito comilona”, de Eric Carle. Através desta história foi possível desenvolver diversas áreas de conteúdo, entre elas, o domínio da Matemática. A apropriação da Matemática por parte da criança irá determinar a estruturação do seu pensamento em relação ao espaço e ao tempo e a construção dessas noções é criada a partir de atividades espontâneas e lúdicas que realiza. Esta história foi contada com o recurso a uma lagarta feita com caixas de papelão, pintadas pelas crianças, onde a cada caixa correspondia um dia da semana, devidamente identificada. Ao longo do relato dos acontecimentos presentes

na obra, foram apresentadas as frutas verdadeiras que a lagartinha comeu e de seguida, foram colocadas nas respetivas caixas. Após a leitura da história, procedemos a um diálogo acerca do seu conteúdo, e procurando conhecer os conhecimentos prévios das crianças em relação à lagarta/bicho-da-seda. Num cesto encontravam-se misturadas as ilustrações da história, e de forma aleatória, as crianças dirigiram-se ao cesto, retiraram uma imagem e fizeram a correspondência ao dia da semana em que a lagartinha comeu determinado alimento. As crianças observaram e retiraram o que se encontrava dentro da caixa para assim, verificarem se a resposta estava certa. Se assim fosse, colavam a imagem na parte de fora da caixa correspondente (velcro).

Por fim, procederam à contagem das imagens e associaram o número de elementos ao seu o cardinal (conceito de cardinalidade). Segundo Rodrigues (2010) citado por Osório e Maia (2012), a contagem “(...) é uma das primeiras experiências matemáticas vivenciadas pelas crianças” (p. 68) e isto deve-se ao facto das contagens orais estarem presentes em jogos, histórias, entre outros materiais que estão à disposição das crianças, começando assim por surgir o conceito cardinal de número natural. Assim como, o desenvolvimento da noção de correspondência um a um, adição e subtração e contagem crescente e decrescente. Menino e Maia (1996) defendem que o conceito cardinal é também dos primeiros a surgir nas crianças e é através dele que “aprendem a construir e a compreender outros conceitos mais complexos, relacioná-los e a representá-los numa linguagem, primeiro, oral, depois, escrita” (p. 6).

Promovendo o desenvolvimento da criatividade da criança, onde esta deverá participar ativamente no seu processo de aprendizagem, foi desenvolvida a atividade da “Espetada de Fruta”, utilizando a fruta usada na dramatização da história. A fruta foi lavada pelas crianças e previamente cortada em pequenos pedaços pelas educadoras estagiárias. À medida que foram distribuídos os paus de espetada, as crianças escolheram as frutas que preferiam e colocaram-nas no pau de espetada (cf. Anexo D15). As crianças criaram assim a sua própria sequência e posteriormente, elaboraram um registo numa folha, de acordo com as cores e formas da fruta. No final, foi

estabelecido um diálogo com as crianças acerca da prática de uma alimentação saudável, relacionando com a história abordada anteriormente.

A construção de uma base sólida para o sucesso educativo integra uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica (Serra, 2004). Considera-se importante refletir sobre o desenvolvimento de uma atividade que promovesse uma articulação curricular entre a EPE e o 1.ºCEB. Assim, quanto mais os docentes de ambos os níveis educativos “se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a EPE e o 1.ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p.78).

Neste sentido foi desenvolvida a atividade “Partilha de Sonhos”, com a turma do 1ºano do 1ºCEB (cf. Anexo D16) Esta teve início na sala de atividades da EPE, através da audição de uma mensagem deixada por um pássaro da história “Há coisas assim...” de António Torrado. De seguida, procedeu-se à audição do conto da história, através da utilização de uma árvore de cartão e ilustrações do livro (pássaros, flores e frutos), terminando com um diálogo sobre o desfecho da história de modo a confrontar as previsões feitas inicialmente com o conteúdo do texto. Já na sala do 1.ºCEB foi proposta a decoração de uma casa de pássaros que foi posteriormente colocada no espaço exterior (cf. Anexo D17; D18). O restante grupo encontrava-se organizado em pares (uma criança do 1.º CEB com uma criança da educação pré-escolar) onde fizeram o registo escrito e pictórico de sonhos que tinham, seguindo-se a apresentação dos mesmos ao grande grupo.

A EPE deverá ser caracterizada como um contexto potencializador de aprendizagens significativas atendendo à curiosidade e interesse espontâneos das crianças. Uma vez que a criança é a principal construtora do seu conhecimento, o educador deverá ser parte integrante desse processo, assumindo um papel de apoio às práticas das crianças, proporcionando-lhes todos os recursos e materiais de que necessitam e proporcionando a expansão do seu pensamento. Desta forma, foi construída uma lagarta com materiais reutilizáveis existentes na instituição. Esta decisão foi tomada

pelas crianças depois de, em pequenos grupos, observarem o material existente e pesquisarem no computador algumas propostas de construção de recursos para o espaço exterior. Foi então construída uma lagarta com caixas de madeira, onde as crianças puderam lixar e pintar e explorar o material, colocando-o no espaço exterior. Paralelamente a esta situação, foram construídos comedouros para os pássaros com o recurso de garrafas de água e pacotes de leite, decorados pelas crianças, através do recorte e colagem de diversos papéis, mas também amassando pão duro com água e colocando-o nas pinhas (que tinham trazido do bosque). Estes comedouros foram transportados para as árvores existentes no espaço exterior do JI.

Considera-se que a participação e o envolvimento das crianças no desenrolar das atividades descritas, possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas, partindo dos seus interesses e necessidades.

2. Ações desenvolvidas no contexto do 1º ciclo do ensino básico

A observação e a reflexão contínua e transversal constituem dois aspetos cruciais da metodologia de investigação-ação. Desta forma, encontraram-se presentes durante toda a prática educativa, contribuindo para uma ação consciente, aprendizagens significativas, bem como uma articulação entre os interesses e as necessidades das crianças com os normativos legais e documentos orientadores do 1.º CEB. Como tal, possibilitaram um conhecimento detalhado do próprio contexto que veio a facilitar a planificação de recursos, objetivos, estratégias e metodologias adequados. É importante que a criança se sinta respeitada e que as suas características individuais sejam valorizadas e conforme afirma Chalita (2004) “a sala de aula é um espaço sagrado em que o aluno merece ser valorizado e incensado pelo afeto e pelo saber” (p.258). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, os programas propostos para o 1.º CEB implicam que o desenvolvimento da educação escolar, “constitua uma

oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (Ministério da Educação, p. 23).

O trabalho em diáde constituiu um elemento bastante positivo ao longo de toda a ação, possibilitando a seleção consciente de atividades que integram elementos e temáticas motivadoras para as crianças. Desta forma, e para “potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado”, caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo” (Jesus, 2007, p. 22). Por meio da observação e interação com o grupo do 1.ºCEB, procurou-se desenvolver atividades em torno de temáticas cuja objetivo consistisse em elementos de interesse ou necessidade por parte das crianças. Com efeito, nas reuniões antes da ação com a professora cooperante foram elencados diferentes aspetos, um deles a articulação curricular como integradora de conteúdos e característica elementar presente em toda a prática educativa. A planificação das atividades teve como sustento uma perspectiva construtivista, destacando-se o uso de estratégias que visassem o desenvolvimento das competências do saber de modo equilibrado. Esta encontrava-se organizada em três momentos cruciais da aula: motivação, desenvolvimento e consolidação. Reconhecendo a importância da motivação nos processos de aprendizagem importa refletir sobre estratégias utilizadas para promover a atenção das crianças, uma vez que estas devem ser encaradas de forma pragmática e realista, adaptadas aos contextos específicos, nível de escolaridade e área curricular em questão. Normalmente, as atividades dinamizadas foram iniciadas através de um diálogo em grande grupo, assim como um brainstorming, através do qual foi possível identificar os conhecimentos prévios das crianças. Como tal, o momento inicial de motivação incluía questões como forma de verificar se os conhecimentos anteriores estavam efetivamente disponíveis e prontos para receber um conhecimento novo. Estes saberes dos alunos devem ser

considerados pelos professores durante todo o processo de ensino, mas para isso torna-se necessário o planeamento de situações desafiadoras para que as crianças possam refletir sobre as diferenças entre o conhecimento adquirido e o novo. Segundo Coll & Solé (2001, p.19), aprender significativamente é um processo de “integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização”. Desta forma, considera-se que todas as áreas curriculares se revelam fundamentais para o desenvolvimento holístico da criança, destacando assim o papel do professor do 1.ºCEB como elemento integrador dos diversos conteúdos.

No seguimento desta linha, na semana 6 a 9 de novembro foram planificadas um conjunto de atividades (cf. Anexo E1) com a temática “S. Martinho”, onde no dia 7 de novembro teve lugar a primeira atividade observada a ambos os elementos da díade. De forma a facilitar a observação detalhada de cada elemento do par pedagógico, a atividade foi dividida em dois momentos, onde cada elemento interveio individualmente. A atividade desenvolvida no âmbito da área curricular de Educação para a cidadania, iniciou-se com um diálogo em grande grupo, acerca do tema “S. Martinho”, abordado anteriormente pelo par pedagógico. Esse diálogo teve como objetivo a sensibilização das crianças em relação à atitude de Martinho, assim como a mensagem de solidariedade que lhe estava subjacente. Torna-se fundamental que a relação pedagógica seja estabelecida sob o diálogo e troca de experiências entre o professor e a criança, uma vez que a comunicação permite desenvolver o potencial intelectual, emocional e afetivo bem como as aprendizagens pretendidas.

No seguimento desta temática, as crianças elegeram uma palavra que simbolizasse a mensagem da lenda, através da utilização da ferramenta *online Abcya.com*, que possibilitou a criação de representações gráficas de conceitos, através de uma nuvem de palavras. De seguida, as crianças tiveram oportunidade de visualizar dois vídeos, onde foram apresentados diversos exemplos de solidariedade, aproveitando assim para um levantamento das opiniões, ideias e emoções sentidas pelas crianças. Foi

possível verificar que algumas das crianças se demonstraram bastante sensibilizadas e emocionadas em relação ao vídeo: F: “Ele era amigo das pessoas e elas ficaram felizes!”; “Ele ajudava-as e não recebia nada em troca, só amor!”; J.P “Conseguiu que a menina que estava a pedir com a mãe fosse para a escola aprender!”. É de extrema importância que o professor valorize e tome consciência do desenvolvimento das emoções nas crianças, bem como a forma como estas as manifestam, uma vez que, “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

De seguida, em grande grupo, exploramos o significado e sentido da palavra “Solidariedade”. Segundo Medina (2016) a solidariedade é um valor que pode ser definido como a tomada de consciência das necessidades dos outros e o desejo de contribuir para a sua satisfação. Por isso, tornou-se fundamental incentivar as crianças à solidariedade, procurando combater atitudes e comportamentos menos corretos, no dia-a-dia. Considera-se essencial que a criança seja educada num espírito de compreensão, solidariedade, amizade, paz e fraternidade, constituindo assim os direitos fundamentais para a vida de todas as crianças. Segundo Paixão (2000), “cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens os saberes e as práticas duma cidadania ativa” (p.11). No seguimento do diálogo, foi distribuída pelas crianças uma folha que continha a frase “Solidariedade para mim é...” (cf. E2; E3). Estas completaram a frase de acordo com a interpretação que fizeram sobre o tema e de seguida, procederam à ilustração livre do mesmo. Tendo em conta, que no contexto de 1.º CEB, as atividades de Expressão e Educação Plástica devem “desenvolver nas crianças as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 95).

Em relação à área curricular de “Expressão e Educação Plástica”, foram planificadas diversas atividades, tais como, a construção de um castelo com materiais recicláveis. Essa atividade encontra-se presente na abordagem

ao livro “A princesa e a ervilha”, de Hans Christian Andersen, do PNL para o 4º ano de escolaridade. Considera-se que as artes visuais constituem uma forma de expressão por parte da criança através da sua visão do mundo, promovendo o desenvolvimento das dimensões afetiva, motora e cognitiva. Por isso, tem a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade. (Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M., & Oliveira, S. (2010). Desta forma, foi solicitado antecipadamente às crianças que estas recolhessem durante uma semana, rolos de papel higiénico e/ou de cozinha. Tendo presente que nos processos de ensino e aprendizagem, “quando o aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um carácter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente” (Lima, 2017, p. 145), pretendeu-se criar a oportunidade de cada criança elaborar um castelo, individualmente. No entanto, verificamos que ao longo da semana as crianças não tinham recolhido rolos suficientes para a elaboração de 21 castelos. Foi necessário estabelecer um diálogo em grande grupo para definir a melhor solução, ficando decidida a construção de apenas um castelo, sendo este o castelo da turma. Primeiramente, foram definidas as características e detalhes de um castelo (torre, muros), e de seguida, procedemos à sua construção. Em grande grupo, definimos as tarefas para cada elemento da turma, tais como recorte, colagem e pintura, permitindo o desenvolvimento de cooperação entre as crianças.

A construção serviu de suporte à introdução e abordagem dos conteúdos da História de Portugal, promovendo assim uma articulação com a área curricular de Estudo do Meio, reforçando os conceitos presentes nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º CEB, “a articulação com outras componentes do currículo pode contribuir para a construção das aprendizagens em outras disciplinas, assim como reforçar as do Estudo do Meio” (DEB, 1998 p.3). Por isso, devemos encarar o programa de Estudo do Meio numa perspetiva de desenvolvimento de competências a adquirir pelas crianças, assumindo o papel do professor como facilitador e organizador de

ambientes estimulantes de aprendizagens diversificadas e globalizadoras (DEB, 1998).

Pudemos constatar que as crianças demonstravam bastante curiosidade e interesse em relação aos fatos históricos relativos ao nosso país, verificando assim que (...) o contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, eles próprios, em fatores de construção de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo (Roldão, 1995, p.19). Considera-se assim que esta área desenvolve a criatividade e a imaginação, permitindo à criança a partilha de conhecimentos, assim como a compreensão de diferentes pontos de vista. Desta forma, na semana de 28 a 30 de novembro (cf. Anexo E4), a díade planificou um conjunto de atividades relativas à formação de Portugal, de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. Definimos como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças alargando os seus saberes, reunindo informações que após analisadas e organizadas vão permitir construir conceitos, privilegiando uma aprendizagem ativa. Foi então apresentado um percurso didático de atividades nos três dias de intervenção individual no contexto educativo, intitulado por “História de Portugal para miúdos”, onde foram explorados conteúdos acerca da reconquista cristã e a formação de Portugal, a 1ª dinastia ou dinastia Afonsina e por fim, a 2ª dinastia. Através deste percurso, pretendeu-se motivar as crianças para a exploração das suas capacidades, estimular a interação e colaboração entre pares, promover o contacto com diferentes recursos didáticos e tecnológicos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A exposição dos conteúdos foi auxiliada através da projeção de um *power point*, beneficiando do seu potencial fascinante e educativo como fator de motivação das crianças, tendo em consideração uma aprendizagem dinâmica. A apresentação foi suportada por conteúdos relevantes da História de Portugal, através do uso de fotografias de batalhas, reis, castelos e outros factos significativos. De seguida, foi apresentado um vídeo às crianças relativo aos conteúdos abordados como forma de consolidação. Verificou-se

que estas se encontravam bastante atentas na visualização do vídeo, uma vez que este fazia um resumo do que foi abordado, de forma dinâmica e divertida, instalando a boa disposição na sala de aula. Neste sentido, e a pedido das crianças, o vídeo foi novamente exibido no final da aula.

Um aspeto já evidenciado e que merece a sua atenção na reflexão, é o tipo de abordagem do manual e respetivo livro de fichas. Todos os registos realizados no manual e no livro de fichas, não foram alvo de uma abordagem exaustiva. O tipo de utilização do manual encontra-se dependente das suas características e das escolhas do professor, por isso este “deve exercer o seu livre-arbítrio, mesmo e sobretudo quando o manual lhe é imposto” (Barthes 1979, citado por Tormenta 1996, p. 54).

Uma vez que a sala de aula não possuía quadro interativo, houve a necessidade de recorrer ao uso de uma tela e de um projetor, auxiliando as práticas educativas no contexto. Assim, através da utilização da plataforma *online* da Escola Virtual da Porto Editora, foi possível projetar os exercícios presentes no manual e no livro de fichas. De forma aleatória, as crianças dirigiram-se ao computador da professora estagiária e resolveram os exercícios, enquanto as restantes registavam a resolução dos exercícios nos seus livros. Dando continuidade à temática e à consolidação da matéria, foi realizado um jogo *online* onde teriam de fazer a correspondência das frases corretas. Mais uma vez este foi projetado, onde de forma aleatória, as crianças dirigiram-se ao computador para resolver o exercício, enquanto as restantes puderam observar e ajudar o colega. A dinâmica criada em torno deste recurso didático permitiu o desenvolvimento de atividades de um modo mais motivador, significativo e estimulante para as crianças.

De forma a construir uma articulação dos diferentes saberes em torno do percurso didático, recorreu-se ao uso da plataforma *online* *Voki.com*, com um avatar intitulado de “D. Afonso Henriques”. Esse avatar tinha como função e objetivo o lançamento de desafios às crianças como forma a dar continuidade e articular as atividades propostas. Podemos realçar que à medida que eram explorados os diversos conteúdos, estes eram

acompanhados por um friso cronológico, possibilitando às crianças, uma perspectiva temporal e espacial dos diversos eventos históricos.

A progressiva inclusão das TIC deve ser feita de forma equilibrada e criteriosa, procurando inovar e experimentar novas estratégias de ensino. Constatou-se que o computador é uma das ferramentas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, tornando a prática pedagógica mais diversificada e cativante. Esta experiência com tecnologias permite “proporcionar um desenvolvimento das crianças, o mais e acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que é um importantíssimo recurso educativo, com capacidades e potencialidades a diversos níveis” (Santos, 2006, p.108).

Para manter o entusiasmo demonstrado pelas crianças em relação ao tema, foi apresentado à turma um livro digital disponível *online*, da coleção do Jornal Expresso, acerca da personagem de D. Afonso Henriques intitulado por “Era uma vez um rei”. O objetivo desta atividade prendeu-se na caracterização física e psicológica do rei D. Afonso Henriques, bem como, verificar se as crianças tinham compreendido e organizado mentalmente a sequência de eventos da história de Portugal. De forma a consolidar todos os conteúdos, foi solicitado às crianças que estas elaborassem uma banda desenhada acerca de um episódio que lhes tivesse despertado mais interesse durante a história de Portugal, verificando-se a articulação de diversas áreas curriculares. Destaca-se também a caracterização física e psicológica do Rei, elaborada pelas crianças (cf. Anexo E5; E6). Na sequência da exploração do livro digital e para focalizar a atenção das crianças favorecendo a interpretação de uma informação escutada previamente, surge uma música alusiva ao rei, intitulada de “O Conquistador”.

Em relação à área curricular de Expressão e Educação Musical, segundo André (2008), o professor generalista do 1.ºCEB desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial adquira conhecimentos sobre as diferentes linguagens artísticas para que assim, possa planificar e

experimentar novas metodologias. De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º CEB (DGE-ME, 2004) o canto é uma atividade síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando. Neste seguimento, ao longo da PES foram exploradas diversas atividades tendo como ponto de articulação a área de Expressão e Educação Musical, desempenhando um papel fundamental na vida da criança. Assim, durante a prática educativa foram consideradas estratégias, ações e atividades relativas à Expressão e Educação Musical que contribuíssem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças para a aquisição de conteúdos de uma forma lúdica do processo de aprendizagem. Como tal, na semana dos dois dias de intervenção individual do elemento do par pedagógico, foi apresentada a música “Nomes Coletivos”, da autora Maria de Vasconcelos, procurando ter em consideração a metodologia adequada para a aquisição da letra.

Procurou-se assim, estabelecer uma articulação com a área curricular de Português, uma vez que a música surgiu no seguimento da exploração do livro “Livro com cheiro a chocolate”, do texto “De camelo a Belém” de Alice Vieira. Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de recordar os conteúdos relativos aos nomes (próprios, comuns e comuns coletivos). Foram então distribuídas folhas que continham uma grelha com a divisão de nomes próprios, nomes comuns e nomes comuns coletivos, realizada através da página *online Canva*. À medida que as crianças escutavam a leitura do texto feita pela professora estagiária, registavam as palavras na grelha, de acordo com as suas características. O ensino da gramática é considerado como “essencial da disciplina da língua” (Reis & Adragão, 1992, p.63), sendo fundamental a sua adaptação às exigências e às capacidades da criança como forma a mantê-la motivada para a aprendizagem (*idem*). Depois da correção feita pelas crianças no quadro, foi exposto o livro “Coletivos de animais e outros mais”, de José Jorge Letria. No centro da sala de aula, encontrava-se uma cartolina com excertos incompletos do livro. De forma aleatória, as crianças dirigiram-se ao centro e leram em voz alta para os restantes colegas,

onde estes tiveram de adivinhar o nome comum coletivo correspondente. À medida que foram acertando, dirigiram-se ao centro e leram o excerto seguinte. No final, foram lidos todos os excertos e as crianças verificaram através do livro se estes se encontravam corretos. Posteriormente a cartolina foi exposta na parede da sala de aula, na área correspondente ao ensino do Português.

Em relação à Expressão e Educação Dramática, esta encontra-se articulada com outra área do saber, nomeadamente o Português, uma vez que depois da exploração do texto “Á hora do pequeno-almoço”, de Odile Weulersse, foi desenvolvida uma atividade de leitura dramática em torno do texto. Foi assim utilizada a página *online ClassTools*, para fazer a seleção das personagens onde de seguida as crianças, organizadas em grupos, praticaram a leitura do texto. No final, seguiu-se uma apresentação ao grupo através de uma leitura dramatizada do texto. Considera-se que esta leitura dramática teve como objetivo a interpretação através da transmissão de uma situação essencialmente através do gesto, contribuindo para uma certa desinibição e sensibilização em relação ao trabalho dos colegas (Reis & Adragão, 1992).

Já em relação à Expressão Artística e Físico-Motora destaca-se a sua importância no desenvolvimento integral da criança, uma vez que se trata de uma área que dá primazia ao movimento, ao desenvolvimento físico e motor da criança. Ao longo da prática educativa foi dinamizada uma atividade referente a esta área curricular, em colaboração com o par pedagógico.

Uma maneira de não perder a visão holística de educação é despertar para a interdisciplinaridade, isto é, procurar estabelecer relações entre as disciplinas. Considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre os conteúdos, permitindo o domínio da consciência por parte da criança para interpretar as diversas situações, tal como se encontra elencado no capítulo 1 do presente relatório. A análise crítica da prática constitui uma característica fundamental de um professor reflexivo. Após a realização da atividade observada, o momento de reflexão em colaboração com o par pedagógico, com a professora cooperante e com a professora supervisora foi essencial para a perceção dos aspetos positivos da atividade,

bem como a reflexão sobre os aspetos menos positivos, que necessitavam de maior consideração. Nas observações do grupo, diálogos formais e informais com as crianças, bem como as interações na sala de aula, pudemos observar que as crianças detinham algumas dificuldades ao nível da área curricular de Matemática. Atendendo às dificuldades observadas, a título de exemplo apresenta-se uma articulação curricular bastante particular, efetuada entre as áreas de Português e Matemática. Pudemos constatar que depois da primeira avaliação escrita, as crianças obtiveram classificações baixas e negativas na área curricular de Matemática. Em reunião com a professora cooperante, esta afirmou que esta situação nunca tinha acontecido anteriormente. Desta forma, depois de uma reflexão da díade em relação ao assunto, e para além das atividades apresentadas, foi elaborado um projeto de intervenção.

Este projeto foi estabelecido em torno da área curricular de Matemática, procurando contribuir para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando-lhe instrumentos conceptuais e técnicos necessários ao longo do seu processo de aprendizagem (DGE-ME). Desta forma, definiu-se como objetivos proporcionar às crianças um contacto com os métodos fundamentais da Matemática que lhes permita apreciar o seu valor e utilidade no dia-a-dia, assim como, analisar e resolver situações problemáticas para a construção do raciocínio matemático. Pretendeu-se proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades de identificação e mobilização de problemas através da utilização de materiais e tecnologias na realização de atividades, promovendo o desenvolvimento da autoconfiança e capacidade de trabalhar a Matemática pelas crianças. (cf. Anexo E7; E8)

O projeto de intervenção teve início através da planificação dos dois dias de intervenção individual no contexto educativo do 1.ºCEB, intitulada “O rapaz que tinha zero a matemática”, de Luísa Ducla Soares. No primeiro dia, foi apresentado o livro assim como, a capa e as ilustrações. Foi feito um levantamento de conhecimentos prévios acerca do título do livro e qual a opinião das crianças em relação à área curricular de Matemática.

Estabeleceu-se um diálogo com as crianças acerca dos sentimentos destas, relativamente à utilização dos conceitos matemáticos no dia-a-dia, ao mesmo tempo que as respostas foram registados pelas crianças no quadro da sala de aula.

Ao longo da PES, constatou-se que a biblioteca da instituição cooperante usufruía de excelentes instalações, onde se encontrava uma educadora e uma professora, responsáveis pela elaboração de projetos ao longo do ano letivo. Assim, foram planificadas um conjunto de atividades que integraram obras literárias, considerando a leitura um mundo favorável ao desenvolvimento de diversas competências. Desta forma, as crianças dirigiram-se à biblioteca da instituição, onde se encontrava projetado o livro “O rapaz que tinha zero a matemática”, de Luísa Ducla Soares. Havendo a impossibilidade de todas acompanharem a leitura através do livro, recorreu-se às TIC onde, através da projeção e utilização da ferramenta *Slideshare*, onde as crianças puderam acompanhar a leitura da obra página a página, observando as ilustrações. O contato com as ilustrações fomenta o gosto pela leitura através do conjunto de sensações que despertam na criança. O critério de seleção desta obra cingiu-se à sua qualidade e à ênfase dada à utilização e relevância da matemática no nosso quotidiano, promovendo o gosto e motivação em relação à área curricular em questão. Constatou-se que as crianças demonstraram bastante interesse e atenção, tendo em conta o carácter cómico e divertido da história.

No entanto, decidiu-se apresentar apenas metade do livro, retomando a leitura, nas mesmas condições, no dia seguinte. A história foi contada até ao episódio, que viria a dar início a uma atividade, intitulada “O aniversário da Isabel”, abordando conteúdos relativos às características de uma receita, as suas quantidades e exercícios sobre frações, com o recurso de discos fracionários. Depois da resolução e correção dos exercícios, foi apresentado o programa *ATRmini*. As crianças encontravam-se dispostas em pares e através do auxílio da roleta da página *online ClassTools*, foi feita a seleção das crianças que se dirigiram ao computador e resolveram o exercício. As restantes crianças observavam e resolviam mentalmente, uma

vez que o cálculo mental é fundamental para o bom desenvolvimento do sentido de número.

Na parte da tarde, o grupo de crianças foi organizado em quatro pequenos grupos para a elaboração do jogo da memória com cartões com imagens e frações. Este jogo teve como objetivo a correspondência correta entre a imagem e o numeral respetivo à fração, promovendo uma atividade matematicamente rica. As pontuações foram registadas num papel por um responsável do grupo, atribuído através da decisão do próprio grupo. Para finalizar, foi apresentado o avatar, através da página *online Voki.com*, felicitando as crianças pelo esforço alcançado durante a realização das atividades. No dia seguinte, foi feito um brainstorming acerca da história “O rapaz que tinha zero a matemática”, de Luísa Ducla Soares, onde o par pedagógico deu continuidade à leitura e conclusão da história, elaborando uma atividade onde se procurou valorizar a utilização dos conteúdos matemáticos. Considera-se que a dinamização das atividades em torno deste projeto de intervenção alcançaram um impacto positivo no desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças, assim como na construção do perfil pessoal e profissional da mestranda.

Destaca-se um outro percurso didático na semana de 30 de outubro a 2 de novembro (cf. Anexo E9), intitulado por “A princesa e a ervilha”, constituído a articulação entre as diferentes áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Foram planificadas um conjunto de atividades em torno do “Casamento dos príncipes”, explorando o domínio da Organização e Tratamento de Dados (OTD). O percurso constituiu exercícios em torno das escolhas das crianças, uma vez que estas idealizaram o casamento como convidados, selecionando as suas preferências em relação à ementa e escolha das flores a utilizar.

A duas semanas do final do estágio em contexto educativo no 1.ºCEB, a diáde decidiu implementar a aplicação *ClassDojo*, como forma de fortalecer o diálogo e segurança entre a escola e a família, procurando envolver e aproximar os encarregados de educação das vivências das crianças na escola. Através desta aplicação, o par pedagógico pretendeu criar um ambiente

saudável em sala de aula, ajudar as crianças a desenvolver respeito pelos colegas, promover interações positivas entre docentes e pais, assim como enfatizar a partilha ativa de ideias e experiências com as famílias. Esta aplicação foi utilizada para registar diariamente os sumários, anexar recursos utilizados na prática educativa e partilhar as experiências de aprendizagem com os encarregados de educação. O *ClassDojo* possibilitou o registo do comportamento e atribuição de pontos de forma individual e coletiva, contribuindo para a melhoria do ambiente na sala de aula. Com o término do estágio no contexto educativo, verificamos que a utilização desta aplicação teve efeitos muito significativos para as crianças e, a pedido destas, a professora cooperante continuou a utilizar e usufruir das vantagens da aplicação.

Para concluir, considera-se que o projeto teve um impacto positivo nas crianças, podendo observar a evolução e interesse em relação à área de Matemática. Verificou-se que na avaliação trimestral, na maioria, as crianças apresentaram classificações positivas, melhorando assim as aprendizagens nesta área curricular. Todas as etapas realizadas em relação ao projeto e às ações desenvolvidas na PES apresentaram-se como um desafio e ao mesmo tempo um sentimento de satisfação ao conseguir despertar o interesse das crianças em aprender, assistindo ao seu desenvolvimento. Destacando-se também o desenvolvimento profissional e pessoal, na perspetiva de preparar para a vida futura enquanto pessoa e docente, uma vez que “a relação entre o trabalho, ou ação profissional, e o sentido vivido subjetivamente é fundamental para a compreensão das dinâmicas subjacentes à construção das experiências associadas às questões da identidade” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 49).

Através dos métodos de observação, planificação e reflexão, foi possível a recolha de informações constantes, tornando viável a implementação de estratégias e métodos de ensino, de forma a potencializar o desenvolvimento integral e holístico da criança, assim como o crescimento pessoal e profissional da mestrandia.

METARREFLEXÃO

Nesta etapa final do presente relatório de estágio, torna-se fundamental refletir acerca da ação educativa desenvolvida nos contextos de estágio em EPE e no 1.ºCEB. Desta forma, esta metarreflexão consistiu numa retrospectiva analítica e crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo, atribuindo significado às aprendizagens construídas nas vivências da PES. Ao longo da prática pedagógica, a mestranda foi incentivada a refletir sobre as suas práticas, sustentando-se num quadro teórico vasto e fidedigno, possibilitando ampliar os seus conhecimentos através da articulação entre a teoria e a prática, assim como, a problematização das questões emergentes na ação sob uma visão mais crítica e reflexiva. Efetivamente, a conceção deste quadro teórico e legal, evidenciado no primeiro capítulo, possibilitou a intervenção no contexto educativo, de forma adequada e fundamentada, às características específicas de cada grupo de crianças.

Segundo García (1999), a formação de professores deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. Esta postura reflexiva, crítica e reconstrutora no processo de formação da mestranda, através das ações reflexivas constantes ao longo da PES, apresentou-se como característica transversal e como uma estratégia para a melhoria da sua prática e conseqüente desenvolvimento profissional. Para Stenhouse (1975, citado por Silva 1996) a investigação é uma componente essencial da prática profissional do professor. Como tal, o contributo da metodologia de investigação adotada, contribuiu de forma construtiva para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada aos contextos existentes, assim como, à promoção de competências essenciais para o progresso profissional da mestranda. Este exercício de auto-observação e análise da relação educativa é considerado como “instrumento de

desenvolvimento individual, social e profissional do docente” (Gonçalves, 2006, p.14). Esta metodologia que assenta num ciclo interativo, entre os processos de observação, planificação, ação e reflexão que caracterizam esta opção metodológica, esteve presente ao longo da prática educativa. Desta forma, estes processos auxiliaram todo o percurso educativo através da recolha de informações que sustentaram as práticas desenvolvidas, favorecendo uma maior consciencialização face à ação e à promoção de uma maior autonomia e responsabilidade a nível profissional.

Considera-se que a observação constituiu o pilar de uma intervenção pedagógica adequada, uma vez que é a partir da mesma que se verificam as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta deve ser feita de forma intencional e concreta, e por isso, ao longo do desenvolvimento da PES, serviu de base para a escolha das atividades pedagógicas a desenvolver, promovendo uma constante reflexão sobre a viabilidade das estratégias e dos recursos utilizados. No decorrer das práticas desenvolvidas, relatadas ao longo deste documento, procurou-se adotar uma postura socioconstrutivista, valorizando o contributo ativo e global das crianças. De acordo com o decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto considera-se fundamental uma adequada mobilização de atividades inovadoras, desafiantes, dinâmicas e articuladas, e ainda, a diversidade de estratégias e recursos. Assim, todas as atividades planificadas e desenvolvidas na PES contribuíram para a construção de uma atitude democrática, ética e deontológica relativamente ao processo profissional na EPE e no 1.ºCEB.

O processo de formação foi fortemente influenciado por uma estratégia adotada ao longo de toda a PES, ou seja, o trabalho colaborativo entre os atores do processo educativo, onde através de diálogos reflexivos, surgiram trocas de conhecimentos, de experiências e tomadas de decisão, essenciais para o sucesso da prática educativa. Desta forma, estes processos decorrentes da prática em contexto promoveram a potencialização e a edificação de uma atitude crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e conseqüente construção de identidade profissional da

mestranda. Ao longo deste processo surgiram inevitavelmente algumas dificuldades e desafios que, gradualmente foram sendo ultrapassados. À medida que a prática educativa se ia desenrolando e, através das atividades desenvolvidas com as crianças, foram possibilitando uma maior confiança em relação à capacidade de produzir saberes essenciais ao seu desenvolvimento profissional. Assim, considera-se essencial refletir e tomar consciência acerca das dificuldades, podendo assim ultrapassá-las desenvolvendo estratégias com o intuito de obter um nível de desempenho cada vez mais positivo.

Efetivamente, o motor da aprendizagem da criança reside em grande parte, no tipo de interações estabelecidas com a equipa educativa. De acordo com Lopes da Silva et al., (2016), “numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento deste processo” (p.30). Neste sentido, ao longo de toda a PES procurou-se constantemente desenvolver atitudes de confiança com as crianças, de forma a estabelecer interações positivas, incentivando à promoção de relações de cooperação e colaboração entre os diferentes intervenientes no contexto educativo. Considera-se que o estabelecimento de interações positivas com os grupos em ambos os contextos, constituiu um fator de progresso e desenvolvimento de diversas competências a nível pessoal e profissional da mestranda. O trabalho colaborativo e as relações estabelecidas com os diversos elementos da comunidade educativa, contribuíram para construção de saberes pessoais e profissionais através do diálogo e partilha de pensamentos, emoções e opiniões, promovendo assim “um trabalho coordenado de todos os intervenientes de modo a que a prática assegure, de forma profundamente articulada, todos os aspetos do trabalho com crianças pequenas” (Vasconcelos, 2009, p. 44).

Ao longo da prática educativa, foi evidente a concretização de atividades de articulação pelos docentes da EPE e do 1ºCEB, que se realizou uma vez por cada período do ano letivo. Desta ocorrência emergiram diversos momentos de reflexão, acerca da importância de ambos os níveis

educativos para o desenvolvimento integral e holístico das crianças. Num momento pós ação das atividades desenvolvidas entre os níveis educativos pelas docentes responsáveis, considerou-se que alguns dos aspetos identificados não terão sido os mais adequados para a promoção de uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível. No entanto, este constrangimento encontrado poderá ser ultrapassável, evitando assim descontinuidades educativas. Por isso, cabe ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB, encontrar soluções e estratégias que sejam passíveis de colocar em prática tendo em vista, uma efetiva articulação, sem prejudicar qualquer nível educativo. Esta constituiu uma das aprendizagens fundamentais ao longo da prática pedagógica, uma vez que é natural que a mestranda se depare com situações idênticas durante o seu percurso profissional. No que concerne a este aspeto, no que diz respeito à transição entre ciclos educativos, a experiência de estágio em ambos os contextos, permitiu a observação da fase da saída da EPE para o 1.º CEB e o último ano - 4ºCEB. A reflexão sobre estas experiências permitiu concluir que existem diversos contrastes entre estes dois níveis educativos, nomeadamente a organização do espaço, estratégias pedagógicas adotadas, interações entre o docente e a criança e a importância concedida ao jogo lúdico, influenciando assim o desenvolvimento da criança.

Por esta razão, esta formação de profissionais de perfil duplo, habilitados para a docência na EPE e no 1.ºCEB, através deste mestrado, apresenta-se como uma mais-valia para a promoção e o sucesso de transições entre ciclos, de forma adequada, uma vez que o profissional detém conhecimentos basilares para o desenvolvimento de uma atitude e postura que respeita o sentido securizante da transição educativa entre ciclos. A formação neste mestrado de perfil duplo promoveu a capacidade de resposta mais adequada em virtude do conhecimento de cada ciclo educativo, permitindo a construção de “mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p.17).

Relativamente à relação estabelecida com os encarregados de educação durante a prática pedagógica, esta revelou-se como uma das aprendizagens basilares devido à sensibilidade na abordagem acerca de alguns dos comportamentos dissemelhantes evidenciados nas crianças, constituindo-se como objeto de preocupação. Neste seguimento, foi possível perceber que, cabe ao educador de infância respeitar as opiniões dos encarregados de educação, tornando-se fulcral o uso de uma discurso apropriado, levando-os a refletir sobre os comportamentos evidenciados, por forma a existir uma clarificação dos mesmos e uma intervenção da equipa educativa mais eficaz.

Todo este caminho percorrido pela mestranda marcou de forma significativa o percurso de formação inicial da mesma, através da aquisição e desenvolvimento de competências e saberes profissionais essenciais para o exercício da sua prática educativa, no entanto considera-se necessário dar continuidade ao processo formativo, valorizando o princípio da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento das competências intrínsecas à construção da identidade docente.

Na perspetiva da mestranda, torna-se necessário que qualquer docente pretenda melhorar o seu desempenho, construindo assim um perfil flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. Como tal, considera-se essencial “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”, valorizando o desenvolvimento de competências intrínsecas à construção da identidade docente (Nóvoa, 1992, p. 25).

Para concluir, considera-se fundamental refletir acerca do trabalho em diáde desenvolvido ao longo de toda a prática pedagógica em contexto educativo da EPE e do 1.ºCEB. De facto, a organização em diáde constitui-se como um elemento facilitador do desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que, “representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um dever, insistindo na ideia de que ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o outro, com contributos relevantes para a desejada formação ao longo da vida, e

reforçando as oportunidades de construção da autonomia profissional” (Ribeiro, 2011, p. 581). Desta forma favorece a construção de um processo de entreaajuda constante, cooperação e colaboração, assim como uma reflexão conjunta potenciadora de alterações para a melhoria das práticas educativas.

Evidencia-se ainda, a postura da educadora de infância e da professora do 1.ºCEB cooperantes pelo apoio e cooperação prestados ao longo do estágio nos diferentes contextos, criando um ambiente acolhedor através da partilha de emoções e experiências, propício ao desenvolvimento de interações positivas e facilitador da evolução de competências a nível pessoal e profissional das estudantes. A prática pedagógica assumiu um papel preponderante no processo académico da mestranda, no entanto, considera-se fundamental dar continuidade a todo este trabalho desenvolvido, reconhecendo uma postura crítica e de constante questionamento acerca da sua ação educativa, uma vez que essas questões emergentes da prática conduzem a uma reflexão sobre as mesmas, promovendo progressos e mudanças significativas no contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto : Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135-144). Porto alegre: Artmed Editora
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Alonso, L. (1994). *Novas Perspetivas Curriculares para a Qualidade da Educação Básica*. Cadernos da Escola Cultural – 26, Évora: AEPEC
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1ºciclo-construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA
- Alves, P. (2005). Dos objetivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. Em J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?* Actas do Colóquio sobre Formação de professores (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa
- 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. 89-121). Porto: Porto Editora
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa., H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora
- André, T. (2008). *A Educação Artística na Formação de Professores: Apontamentos para uma (re)visão*. 20^o encontro da APECV, (pp. 1-12). Lisboa
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar. (7^a ed.)* Espanha: Higher Education
- Ausubel, D. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana
- Barbosa, G. (2016). Integração dos recursos digitais na aula de Português – Que conhecimentos revelam os professores?. *Indagatio Didática*, (online), v.8 (n^o5), p. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/4484>, consultado em 9 de abril de 2018
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, Portugal
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & P. Moreira (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 63-86). Porto: Porto Editora
- Carvalho, M.I.S.S. & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Revista Saber&Educar*, (online), nº21 Disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/pdf_46, consultado em 15 de fevereiro de 2018
- Chalita, G. (2004). *Educação: a solução está no afeto*. Editora São Paulo: Gente
- Coll, C. & Martín E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 196-221). Lisboa: ASA
- Costa, F., Peralta, M. & Viseu, S. (2008). *As TIC na Educação em Portugal: Conceções e Práticas (org.)*. Porto: Porto Editora
- Costa, J. (2016). Preâmbulo In. Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para A Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério Da Educação/DGE
- Cortesão, L. (1982). *Escola, Sociedade que relação?*. Porto: Edições Afrontamento
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora
- Cunha, P.D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica

- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor
- Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Faria, A.L.G. (2007). O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para a Pedagogia da Educação Infantil. In. A., Faria, M., Palhares (org.) *Educação Infantil pós LDB: Rumos e Desafios* (pp.67-97). (2ªed.). Campinas, SP: Autores Associados
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspeto Inovadores*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas*. São Paulo: Editora UNESP

- Félix, N. (1991). *O Perfil do Professor como Base para a Avaliação dos Programas de Avaliação de Professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: FPCE
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In R. Rivas., J. Escola., M. Figueira., & F. Aires (coods.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp.323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Formosinho, J. (1992). *As conceções do professor. Do missionário ao profissional*. Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e especialização dos professores. *Edição nº2: Revista Saber Educar*
- Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). 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* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora

- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções – o fascínio do rosto humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa
- Garcia, M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Caminho
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa – Justificação e prática*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^aedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jesus, S. (2007). *Estratégias para motivar os alunos*. Porto Alegre
- Kramer, S. (coord.)(1993). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 6.^aed. São Paulo
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério Da Educação/DGE
- Machado, I. (1986). *Educação Montessori: de um Homem Novo para um Mundo Novo* (3.^aed.). São Paulo; Pioneira

- 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*. Porto: Novas Edições Académicas
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério de Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática Da Matemática*. Universidade Aberta: Lisboa
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica Da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Medina, V. (2016). Educar a Criança com Valores. A Solidariedade – Como Ensinar as Crianças a Serem Solidárias. Revista Guia Infantil (online), disponível em <http://br.guiainfantil.com/materiais/educação/valoreseducar-a-crianca-com-valores-a-solidadiedade/tu> , consultada em 2 de junho de 2018
- Menino, M. D. & Maia, J. S. (1996). *Construção Da Sequência Numérica – Um Exemplo No Jardim De Infância. Educação E Matemática*
- Niza, S. (1998). *Criar o Gosto pela Leitura-Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Niza, S. (2013). 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 de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar II, Professor Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. In T. Vasconcelos (dir.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (pp. 153-165). Porto: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008) . *A escola vista pelas crianças*. 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 da Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Coleção Infância nº1, 4ªed. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância nº18. Porto: Porto Editora
- Osório, J. & Maia, J. (2012). *Cria(r)tividade na matemática no dia a dia da educação pré-escolar*. Livro de Atas. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pacheco, J. (1993). *O Pensamento e a Ação do Professor em Formação*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora

- Paixão, M. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora
- Paixão, C. (2015). *O Estudo do Meio como promotor de interdisciplinaridade*. (Relatório do projeto de investigação). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação de Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Arthmed Editora
- Portugal G. (1998). “*Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*”. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré- escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (sac). *Revista Brasileira de Educação*, 51. 593-609
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. e Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Reis, C. & Adragão. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente* (cadernos CCAP-2). Lisboa: Ministério da Educação
- Ribeiro, A.C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores
- Ribeiro, D. (2011). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. Morgado, J. Almeida, M. Moreira, M. Melo & P. Alves (org.), *Actas do 66 Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Minho: Universidade do Minho. (Páginas 579-589)

- Ribeiro, D. (2017). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas em análise*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o Saber e o Agir do Professor*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. in *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.)*, pp.77-94. Curitiba: Editora CRV
- Saviani, D. (2007). *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa v. 37, nº 130, p. 99-134
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 73-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M., & Oliveira, S. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*. Volume (2), pp. 1-117
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologia da investigação ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Silva, I. & Pedro, L. (2017). As TIC e o processo de colaboração entre professores: um estudo de caso. *Indagatio Didática*, (online), v.9 (nº4), p. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6140>, consultado em 7 de janeiro de 2018

- Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-51. Disponível em <https://issuu.com/evandromorgado/docs/investigacao-acao>, consultado em 28 de Março de 2018
- Simões, A. (1994). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. (Dissertação de doutoramento – não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Spodek, B.(org) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Teixeira, C. E. J. (1995). *A Ludicidade na Escola*. São Paulo: Loyola
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA
- Vieira, F. (2006). A formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão. In F. Vieira et al. *No Caleidoscópio da Supervisão*. Mangualde: Pedago
- Vieira, Z. (2006). *A Informática na Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perpectivas para a acção pedagógica* (pp. 150 – 195). Lisboa: ASA

NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1ª série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

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

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

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. (1997). *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 178. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. (2016). *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 137. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série- A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Diário da República – I Série n.º 166, Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. (2015). Diário da República, 1.ª Série, n.º 128. Lisboa: Assembleia da República.

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. Diário da República n.º 164/2015- 2ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Define as regras a observar no funcionamento e oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda. (2017/2021). Projeto Educativo. Rio Tinto: AEIDM.

Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda. (2017). Portal Oficial do Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda. Retirado de <http://www.aeidmafalda.edu.pt/index.php/agrupamento>, em 06 de outubro de 2017.

Câmara Municipal de Gondomar. (2017). Portal Oficial da Câmara Municipal de Gondomar. Retirado de <http://www.cm-gondomar.pt/pages/401>, em 06 de outubro de 2017.

Censos (2011). População residente e desempregada. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentação&xpid=CENSOS (acedido a 10 de outubro de 2017)

DEB (2004). Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.

Freguesia de Rio Tinto. (2017). Portal Oficial da Freguesia de Rio Tinto. Retirado de <https://www.riotinto.pt/index.php/2014-04-29-23-39-20/historia>, em 06 de outubro de 2017.

Ine 2011

NM