

Orientação

AGRADECIMENTOS

Às crianças que todos os dias me inspiram para alcançar um melhor desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu irmão mais novo que um dia sonhava poder conhecer as estrelas, os planetas, e o que está para além do que podemos ver... Espero que esse teu desejo esteja a ser concretizado e que tudo seja melhor do que tu imaginavas! Obrigada pela inspiração, pela proteção.

À minha mãe aquela guerreira inigualável, por todas as noites a fio que me tentou ajudar, mesmo por vezes só com a sua companhia.

Às supervisoras institucionais Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá pela partilha de saberes, pelos sorrisos nos momentos constrangedores, por todo o apoio e orientação e principalmente por terem contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Educadora por todo apoio, acolhimento, pelo incentivo e pelas aprendizagens partilhadas. Sobretudo pela sua bondade e genuinidade. Pelo afeto!

À Professora pelo acolhimento, pela confiança na mudança, pelas correções exímias. Particularmente, pelo carinho e pelas gargalhadas!

À Coordenadora da Instituição pela energia e principalmente pelo apoio - “é assim mesmo, meninas!”

Ao meu namorado, o maior lesado de todos estes anos, que sempre esteve presente com o seu bom humor e incentivo. Pela energia pelo amor!

Aos meus amigos pelo apoio e paciência infindável! Por me lembrarem que a vida é para ser vivida intensamente.

À minha amiga e irmã do coração Sara Carolina pela força! Pelas palavras “sempre que precisares, já sabes!”

Às minhas companheiras de estágio Carolina Lopes, Inês Vale e Tatiana Carvalho pela amizade! Por todos os momentos que viveram como se fossem seus! Pela energia e pela vontade de mudar o mundo!

À minha amiga Anabela Santos pela omnipresença “eu estou já aí!”

Às academias de dança onde leciono, por toda a tolerância e inspiração, em todos os momentos que precisei.

RESUMO

O presente relatório reflete o processo de desenvolvimento e aprendizagem da mestranda no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto futura profissional de educação, os saberes adquiridos e mobilizados ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas e da sua formação inicial foram imprescindíveis para uma ação educativa consciente e sustentada. O quadro teórico que suportou a sua ação permitiu-lhe o desenvolvimento da sua singularidade na forma de pensar e agir no contexto, contribuindo por sua vez para a melhoria da prática educativa.

Enfatizando a relevância de uma postura crítica e reflexiva, salienta-se a metodologia de investigação-ação, desenvolvida através de um ciclo que integra as fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, de acordo com as funções do profissional de educação. Esta metodologia permitiu à mestranda desenvolver a sua ação de forma intencional, tendo em consideração as especificidades de cada contexto.

Durante a sua formação, procurou desenvolver competências profissionais com base numa perspetiva holística e construtivista da educação dando voz à criança e colocando-a no centro do processo de aprendizagem adotando, para isso, uma atitude indagadora, investigadora, reflexiva e crítica, com intuito de aperfeiçoar as suas práticas. Todo este percurso cooperativo e reflexivo permitiu à mestranda a construção de um perfil profissional duplo que constitui apenas o primeiro salto para a sua formação ao longo da vida.

Palavras-chave: educação, prática educativa, profissional reflexivo, aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

The present report reflects the process of development and learning of the master's degree within the scope of the curricular units Supervised Educational Practice in Pre-school Education and in the 1st Cycle of Basic Education, integrated in the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching of Basic Education.

As a future education professional, the knowledge acquired and mobilized throughout the Supervised Educational Practices and their initial training were essential for a conscious and sustained educational action. The theoretical framework that supported his action allowed to develop its singularity in the way of thinking and acting in the context, contributing in turn to the improvement of the educational practice.

Emphasizing the relevance of a critical and reflexive posture, I highlight the research-action methodology, developed through a cycle that integrates the phases of observation, planning, action, evaluation and reflection, according to the functions of an education professional. This methodology allowed the master to develop its action in an intentional way, considering the specificities of each context.

During my training, I sought to develop professional skills based on a holistic and constructivist perspective of education giving the child a voice and placing it at the centre of the learning process, adopting an inquiring position and a reflective and critical attitude towards the improvement the practices. All this cooperative and reflective course allowed the master to build a double professional profile that is only the first leap for its lifelong training.

Key Words: education, educational practice, reflective professional, cooperative learning.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | I |
| Resumo | III |
| Abstract | V |
| Lista de anexos | IX |
| Lista de abreviações | XI |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I - Enquadramento teórico e legal | 3 |
| 1. A criança e o processo de ensino e aprendizagem na Escola da sociedade atual | 3 |
| 2. Perfil e prática docente na Educação Pré-escolar | 9 |
| 3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 18 |
| Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação | 27 |
| 1. Caraterização contexto de estágio | 27 |
| 2. O ambiente educativo no contexto da Educação Pré-escolar | 30 |
| 3. O ambiente educativo no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 36 |
| 4. Metodologia de investigação | 43 |
| Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos | 49 |
| 1. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar | 49 |
| 2. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 64 |
| Metarreflexão | 81 |
| Referências bibliográficas | 86 |
| Documentos legais e outros documentos | 102 |

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1 – Grelha de observação das crianças.

Anexo 2 – Guião de observação do contexto educativo.

Anexo 3 – Guião de observação da prática educativa supervisionada da EPE.

Anexo 4 – Guião de observação da prática educativa supervisionada do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexo 5 – Modelo de uma grelha de avaliação formativa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexo 6 - Exemplo de uma narrativa reflexiva individual.

Anexo 7 – Registo áudio da música “Comer bem ou comer mal”.

Anexo 8 – Registo gráfico da música “Comer bem ou comer mal”.

Anexo 9 – Registo fotográfico da exploração dos legumes.

Anexo 10 – Registo fotográfico da “Horta dos Cenourinhas”.

Anexo 11 – Registos fotográficos da atividade “O espantinho da nossa horta”.

Anexo 12 – Registo fotográfico da atividade “Jogo da glória gigante”.

Anexo 13 – Registo gráfico da carta enviada aos encarregados de educação.

Anexo 14 – Registo fotográfico da área da biblioteca com a tenda.

Anexo 15 – Registo fotográfico da personalização da tenda.

Anexo 16 – Planificação semanal “Os habitats dos animais”.

Anexo 16.1 – Registo fotográfico do recurso “Jogo do cubo – os habitats”.

Anexo 17 – Planificação semanal “Quero saber tudo sobre os animais”.

Anexo 18 – Registo de áudio da música “Nomes coletivos” da Maria Vasconcelos.

Anexo 19 – Registo gráfico da música “Nomes coletivos”.

Anexo 20 – Registos fotográficos da atividade “Vamos construir um livro!”

Anexo 21 – Registos fotográficos do espaço do 1.º CEB e da intervenção – alas B e C.

Anexo 22 – Registos fotográficos da atividade “Construção de flores”.

Anexo 23 – Registos fotográficos dos resultados da intervenção no espaço do 1.º CEB.

Anexo 24 – Registos fotográficos da “Área Top”.

Anexo 25 – Registos fotográficos da plataforma *Class Dojo*.

Anexo 26 – Planificação das intervenções “As histórias e o que aprendemos com elas”.

Anexo 26.1 – Registos fotográficos da peça de teatro “Os ovos misteriosos”.

Anexo 26.2 – Registos fotográficos da exploração do livro construído.

Anexo 26.3 – Registo gráfico do bilhete de identidade do animal para preencher e registos fotográficos da pesquisa digital.

Anexo 26.4 – Registos fotográficos da criação do fantoche e da apresentação.

Anexo 27 – Planificação da atividade “Vamos testar errar e conseguir!”

Anexo 27.1 – Registo gráfico da folha de respostas da atividade e registo fotográfico da realização da atividade.

Anexo 27.2 – Recursos da atividade – *QRcodes*.

Anexo 28 – Planificação da intervenção “Sei tudo sobre plantas!”

Anexo 28.1 – Recurso da atividade - Jogo *Quiz* “Sabes tudo sobre plantas?”

Anexo 28.2 – Registos fotográficos da atividade.

Anexo 29 – Registo fotográfico da construção do colar de contas.

Anexo 30 – Registo fotográfico dos registos numéricos dos “montrinhos” *Class Dojo*.

Anexo 31 – Registo fotográfico do jogo do bingo e recursos.

Anexo 32 – Registo fotográfico da atividade “caça ao ovo por estações”

Anexo 33 – Registo fotográfico da atividade “Palhaço de Carnaval”

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AEP – Agrupamento de Escolas de Pedrouços
CEB – Ciclo de Ensino Básico
DEB – Departamento de Educação Básica
DL – Decreto-Lei
EED – Expressão e Educação Dramática
EEP – Expressão e Educação Plástica
EEFM – Expressão e Educação Físico-motora
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-ação
JI – Jardim-de-Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento Escola Moderna
PAA – Plano Anual de Atividades
PES – Prática Educativa Supervisionada
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório é fruto do processo de desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda e procura espelhar o caminho percorrido ao longo da sua formação. Este surge no âmbito das unidades curriculares - Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A realização deste relatório tem por base a concessão de grau de Mestre, tendo como finalidade a habilitação profissional para a docência na especialidade de EPE e 1.º CEB [Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 de 14 de maio].

Reconhecendo os desafios da atividade profissional, esta formação de docentes de perfil duplo permitiu o desenvolvimento de competências e capacidades, investigadoras, críticas e de análise reflexiva da ação, para ação e sobre a ação. Nesse sentido convém referenciar que, a presença em todas as unidades curriculares teórico-práticas e de cariz de seminário administradas por profissionais de excelência proporcionaram-lhe a aquisição e o desenvolvimento de conteúdos essenciais para a formação de um quadro teórico-prático que suportou uma ação consciente e por sua vez a co construção do saber profissional, científico, pedagógico, cultural e inovador.

Importa destacar que a PES desenvolvida numa só instituição localizada no Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), mas em valências distintas demonstrou uma grande capacidade de articulação das escolas e de todos os intervenientes educativos e a importância que estes conferem à formação, concedendo a oportunidade de abrir as suas portas para uma aprendizagem em cooperação/colaboração.

Assim, as práticas educativas supervisionadas assentaram sob a base de uma metodologia socioconstrutivista - numa permanente construção com outro, sendo que a prática foi desenvolvida em díade. Estas ocorreram em diferentes contextos e em níveis de educação adjacentes verificando-se distâncias não só nas idades das crianças - tendo em conta que na EPE a PES concretizou-se numa sala de 4 e 5 anos com 17 crianças e no 1.º CEB realizou-

se no 1.º ano de escolaridade com 19 crianças – como também, em todo o ambiente educativo que as acolhe. Portanto, este documento integra uma perspetiva articulada e reflexiva entre a intervenção desenvolvida na EPE e no 1.º CEB.

Neste sentido, pretende-se a problematização das situações que marcam a prática educativa, com vista à construção de competências como profissional de educação que procura promover aprendizagens ativas, integradas, inovadoras, significativas, e socializadoras (Morgado, 2001; DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Porém, sem nunca esquecer os desafios específicos a que o profissional deve procurar dar respostas de forma sustentada e compreendendo o seu papel na sociedade atual (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto; Morgado, 2001; Silva & Flores, 2014).

Para melhor compreender a construção deste documento, importa mencionar a as partes que o constituem. O capítulo I apresenta uma fundamentação em torno da criança e o processo de ensino e aprendizagem na escola da sociedade atual, bem como expõe o enquadramento teórico e legal, onde se analisa cada nível de educação, refletindo o perfil e prática docente na EPE e no 1.º CEB, sustentando toda a prática da mestrandia com vista ao desenvolvimento holístico da criança.

O capítulo II constitui a caracterização dos contextos de estágios e a metodologia de investigação, no qual são evidenciadas as especificidades de cada contexto para uma compreensão das características que marcaram o ambiente educativo.

O capítulo III incide na descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, no qual são caracterizadas e problematizadas algumas situações e estratégias que marcaram a ação pedagógica na EPE e no 1.º CEB.

Por fim, é apresentada a metarreflexão onde se evidencia a contribuição desta formação de perfil duplo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como alguns desafios que procurou contornar para melhorar a sua ação. Em anexo encontram-se documentos que facilitarão a compreensão do leitor disponibilizados em suporte digital.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A elaboração deste capítulo prende-se com a importância dos pressupostos teóricos e legais que guiam a atividade do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico. Estes sustentaram e orientaram ambas as práticas educativas supervisionadas da mestranda. O conhecimento desses referenciais torna-se imprescindível pois “numa relação dialógica, a teoria e a prática informam-se uma à outra” (Zeichner, 1993, p. 19).

Ao longo da sua ação procurou desenvolver uma prática com base no desenvolvimento holístico e construtivista da criança, assim convém perceber quais as suas convicções pedagógicas.

Num primeiro ponto, será realizada uma abordagem ao ser criança e ao processo de ensino e aprendizagem na Escola da sociedade atual, pois importa entender que o mundo está a mudar, mas a escola e a pedagogia continua imóvel. Num segundo e terceiro pontos, serão mencionadas as especificidades dos dois níveis de educação, de acordo com o perfil e as práticas do docente, tendo por base a legislação e práticas sustentadas em quadros teóricos comuns.

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

O acesso à educação é um direito de todas as crianças, tendo como base a igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29). Nesse sentido, a voz das crianças é o principal instrumento a ser ouvido no processo educativo (Unicef, 1999). Tendo isto como ponto principal na sua formação, considera-se importante iniciar o relatório com uma visão

sobre a criança e o processo de ensino e aprendizagem na Escola da sociedade atual.

As novas pedagogias colocam a criança no centro do processo educativo “como pessoa única, ativa, criativa e responsável” (Perrenoud, 2010, p. 127). Ao longo de várias décadas, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, formando a mão-de-obra familiar, agrícola ou industrial. A ideia de que a criança deve ser protegida é recente! A criança da escola ativa, que deveria ser a escola de hoje, é escutada, ouvida, respeitada e valorizada na sua opinião (Unicef, 2004; Perrenoud, 2010). Porém, estas condições ainda não se estendem a todos os ambientes.

Acreditando na criança como protagonista do processo educativo, cabe à Escola, como agente direto na sua educação acompanhar o seu desenvolvimento, já que se concede à educação a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento humano como pessoa e como cidadão, estimulando a sua mente, o seu corpo, e a sua sensibilidade (Sacristán, 2008).

Contrariamente ao esperado, a escola não está acompanhar o desenvolvimento da criança, permanecendo imóvel desde o século XIX. Desde as metodologias aplicadas ao ambiente educativo tudo parece ter estagnado no tempo. Os professores continuam a aplicar metodologias transmissivas utilizando o manual escolar como documento único e sagrado. O manual pode ser altamente inovador mas se for a única ferramenta utilizada com esse valor acaba por assumir um “estatuto de ortodoxia que urge ultrapassar” (Tormenta, 1996, p. 51). O espaço-sala resume-se a mesas e cadeiras alinhadas centrada na imagem do professor e do quadro branco (Arends, 2008; Freinet, 1975) - apesar de em paralelo recorrerem ao uso do quadro interativo, como mero expositor do manual digital.

Portanto, a Escola ainda reproduz uma visão clássica, criada à luz de Taylor e Fayol sustentada numa conceção economicista e empresarial (Fernandes, 2000). Formar pessoas padronizadas, onde o importante é todas serem capazes de aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma. Isto já se verifica a partir da educação pré-escolar, apenas em algumas práticas, felizmente. A uniformização está bem presente. Basta pensar um pouco nas efemérides festejadas e nos “presentes” que solicitam às crianças para elaborar – são todos iguais, a criança raramente escolhe o que quer fazer porque já está tudo planeado e padronizado. Assim como, a tentativa de

introdução de manuais que se tem assistido em algumas instituições. No 1.º ciclo ainda se vai mais longe. Para além destes acontecimentos, ainda se registam outros, como a título de exemplo, o tempo que é dado para a realização das tarefas.

A educação de hoje, também instiga as crianças ao isolamento, “atualmente, ensina-se aos estudantes a não se ajudarem uns aos outros, a não ensinarem a quem não sabe, a preocuparem-se só com a promoção, a conquistarem um prémio competindo com os companheiros” (Montessori, s.d., p. 40). É de referir que esta citação foi escrita pela visionária Montessori no início do século passado. Até hoje muitas coisas mudaram, mas no campo da educação tudo parece estagnado. A Escola não está a preparar crianças para viver em grupo mas sim para serem seres solitários, com o seu método de individualização restrita e constante na realização das tarefas (Perrenoud, 2007).

Com esta descrição, em pleno século XXI pode-se, claramente, afirmar que a Escola, pelo menos nas que este paradigma se verifica, está muito aquém de acompanhar a criança no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Precisa-se com urgência de uma ação holística e de vasta cobertura para desenvolver na Escola (Yus, 2002). Neste momento é necessário evitar a definição de Escola como mero ensino de conteúdos, em que os docentes (professores e educadores de infância), se entendam como simples instrutores do currículo, no caso do 1.º ciclo, ou banais seguidores das orientações curriculares para a educação pré-escolar (como o próprio nome indica, são apenas orientações). Ambos devem sentir-se como Educadores, pois as funções da Escola são mais amplas do que qualquer documento possa vigorar (Sacristán, 2008).

O currículo no seu sentido prático não pode apenas ficar pelo texto, até porque existe o currículo formal, o informal e ainda o oculto. Brevemente, o currículo formal e o informal podem-se distinguir por aquele que abrange o horário letivo (formal) e o que não abrange o horário letivo (informal) (Ribeiro, 1990). No que remete para o currículo oculto, entendido por “currículo escondido” as aprendizagens não resultam da intenção explícita, mas ocorrem como resultado subjacente do processo de ensino e aprendizagem (Torres, 1995).

A visão de currículo deve ir mais além abrangendo todas as hipóteses que este pode oferecer: ampliar as possibilidades da criança como indivíduo, crescendo e abrindo-se a mundos mais vastos; estimular a criança para se tornar um cidadão mais solidário, colaborador e responsável proporcionando-lhe experiências adequadas. Deve ainda despertar atitudes de tolerância; vincar princípios de racionalidade na visão do mundo, na sua relação com os outros, bem como nas suas ações; consciencializar para a complexidade do mundo da sua diversidade e para a compreensão de cada grupo, país, ou modo de vida, capacitando para a vida em democracia (Yus, 2002, Sacristán, 2008).

Com estas possibilidades apresentadas, fica claro o propósito do docente, afastando aquela conceção que reduz a educação à escolaridade preocupada com o êxito e os seus resultados. De um modo geral o professor tem revelado dificuldade em acompanhar a mudança, pois as práticas que se observam são “esforços fragmentados sem intencionalidade, projetos episódicos e isolados” (Fernandes, 2000). Por vezes até existem bastantes projetos, mas sem articulação aparente.

Já no século passado, também Freinet discutia a adaptação da escola às crianças do século XX, isto é, uma educação que respondesse às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida. No entanto, no século XXI continuam-se a discutir os mesmos propósitos.

Precisa-se de uma Escola que possa ensinar competências para responder a problemas da vida real (Zabala & Arnau, 2010). Necessita-se que as crianças de hoje sejam capazes de pensar crítica e autonomamente (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000), sejam criativas, que saibam trabalhar em equipa, que comuniquem com o outro, e acima de tudo que saibam ser “livre[s], (...), responsável[eis] e consciente[s] de si própria[s] e do mundo que a[s] rodeia[m]” (Martins, 2017, p. 10). Além disso, necessita-se que o desenvolvimento do currículo, não se limite ao que são as experiências de partida das crianças e aos conhecimentos locais, afirmando que é necessário “considerar a vida quotidiana e os recursos do meio ambiente para relacionar a experiência do sujeito com as aprendizagens escolares sem cair em localismos limitadores” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2011, p. 60).

É urgente diferenciar o ensino, pois “diferenciar é organizar as intenções e as atividades, de modo que cada [criança] seja confrontada constantemente, ou ao menos com bastante frequência” com situações do seu interesse

(Perrenoud, 2010, p. 27). Todo este processo é realizado em conjunto, para que todos aprendam independentemente das dificuldades e das diferenças que possuem. Diferenciar não passa pela individualização da aprendizagem, mas sim pela mediação, pela aprendizagem mútua e pelo funcionamento cooperativo em equipas ou em grupos, bem como a procura de atividades e situações de aprendizagem com significado (Perrenoud, 2007). Foi neste sentido que a mestranda orientou a sua prática tanto na EPE como no 1.º CEB, como se pode verificar no capítulo III.

Sabendo que para desenvolver uma pedagogia diferenciada o docente deve ter em conta os interesses do grupo, é notório que um dos principais interesses evidenciados nas crianças são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que já há algum tempo vêm a vigorar como prioridade no seu quotidiano. As crianças de hoje nasceram numa cultura “que se clica” e o dever do docente é acompanhar este desenvolvimento. Se a Escola se inspirar num ensino que aparentemente não é útil nem motivador para o uso quotidiano, corre o risco de ser desacreditada, na medida em que a criança deixa de se interessar por ela e sobretudo de confiar nela (Perrenoud, 2000).

A sociedade de hoje não é igual a nenhuma outra, logo não se podem aplicar receitas. Ela “exige fluxos dinâmicos, conectáveis e flexíveis que promovam a comunicação e o conhecimento, exige, também, um cidadão mais interveniente e mais criativo” (Flores & Escola, 2011, p. 2710). Reforçando, uma pessoa literata não é apenas aquela que lê mais livros, mas a que sabe aceder a múltiplas formas de expressão e comunicação. Ou seja, para além de saber ler e escrever deve “saber informar-se, expressar-se e comunicar-se recorrendo a meios variados da tecnologia digital” (Flores & Escola, 2009, p. 83). Neste sentido, a Escola precisa de estar em sintonia com o mundo à sua volta, com as novas tendências sociais e tecnológicas, disponibilizando recursos necessários para a aproximação e comunicação das suas crianças com o real. A utilização do computador, *tablet*, telemóvel, entre outros,

“como meio auxiliar de ensino privilegia o papel do aluno como criador de saberes, desenvolve novos mecanismos de aprendizagem, estimula a sociabilização e a cooperação dos alunos, fomenta a atitude do professor como facilitador da aprendizagem (...) [estimulando] no professor e na instituição escolar uma dinâmica inovadora que

acompanha a evolução social e tecnológica do mundo atual” (Rodrigues & Fernandes, 1995, p. 425).

De um modo geral, a utilização do computador, até se verifica na maior parte dos contextos, o problema que se levanta é o modo como o utilizam, “este fornece apenas a informação previamente selecionada e organizada, como se de um professor se tratasse, e em que o papel d[a] [criança] se limita também a receber e a assimilar essa mesma informação” (Jonassen, Peck & Wilson, 1999 citado por Costa, 2004, p.9). É preciso repensar e refletir sobre a forma como os recursos são utilizados, pois estes devem estar em constante interação com a criança, no sentido desta poder explorar, tocar.

No entanto, não são apenas as tecnologias a chave do sucesso para uma aprendizagem motivadora. Já Moreira (2016) afirmou: “mais do que uma educação *online*, é preciso uma educação *on life*” isto é, não basta aprender com e sobre tecnologia é preciso também aprender com o outro, com as vivências do quotidiano e as experiências que este proporciona. A par de um mundo digital existe também o mundo concreto onde os cinco sentidos são postos à prova! Tudo isto é necessário para uma aprendizagem completa, estimulante e indagadora.

Assim, todas as capacidades da criança devem ser estimuladas, aprendendo “a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 13). Se tudo se conjugar positivamente, a educação contribuirá para um cidadão livre, autêntico nas inter-relações que estabelece, emocionalmente saudável, com um carácter de explorador, aberto ao mundo e às suas particularidades únicas, com um sentido de pertença e uma vigorosa determinação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o ser humano, a natureza e tudo o que o rodeia (Martins, 2017; Portugal, 2008). Todas estas características envolvem os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser determinando a educação ao longo da vida (Unesco, 2010).

A visão apresentada remete, para a reflexão das práticas do docente em ambos os níveis de educação desde a EPE ao 1.º CEB, e para a criança e o seu processo de aprendizagem. Contudo, estas duas valências são distintas, importa por isso perceber qual o perfil e prática docente a desenvolver, numa perspetiva de mudança.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-escolar tem vindo a ganhar mais força, hoje, em Portugal, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), destacando-se como principal fonte de acesso para o sucesso escolar bem como, para o desenvolvimento do indivíduo assumindo-a como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (idem, artigo 2.º). Assim, é do interesse público que a EPE se estenda cada vez mais, tornando-se universal para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

A EPE pauta-se pelo nível pedagógico que muito tem a contribuir para a educação (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Fala-se em inspirar os outros níveis de educação com a utilização deste currículo integrador ao invés de um currículo espartilhado tal como é visualizado a partir do 1.º CEB em diante. Na educação pré-escolar o currículo desenvolve-se naturalmente com a articulação plena das aprendizagens, onde os espaços são geridos de acordo com as necessidades e interesses das crianças, onde as relações são privilegiadas. Esta etapa de aprendizagem é completada com ação educativa da família (Vilhena & Silva, 2002), com a qual a educação pré-escolar visa estabelecer cooperação, por forma a preconizar “um desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

A criança no desenvolvimento da sua aprendizagem deve ser centro do processo educativo, assim o educador parte das suas experiências e saberes por forma a desenvolver todas as suas capacidades. Tal como se encontra implícito na Convenção dos Direitos da Criança (1989, citado por Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) “a criança deve ter voz ativa, deve ter o direito de ser consultada e ouvida, ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista a ser considerado” (p. 9).

Por forma a possibilitar às crianças a conjugação destes direitos, o educador deve considerá-la como ator principal da sua aprendizagem dando-lhe

autonomia e confiança. Todavia “o educador tem como principal função apoiar e estimular esse desenvolvimento de aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) num ambiente socioconstrutivista, ou seja, de aprendizagem com o outro, por forma a progressivamente contribuir para uma criança com olhar crítico, com opinião e perspectivas onde estas têm lugar para serem explicadas e discutidas (Alarcão, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c).

Como tem sido explanado, o educador é um agente da ação educativa, “foi aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Esta aprovação veio valorizar de certo modo o papel do educador perante a sociedade que tem menosprezando este profissional de educação. Com a consagração dos educadores como profissionais, lado a lado dos seus colegas dos outros ciclos educativos, o educador enquadra-se agora num perfil específico de desempenho. Assim, “o trabalho dos educadores de infância começa a ser encarado, não apenas como uma ação sobre e com as crianças, mas como uma ação sobre os adultos” (Vasconcelos, 2009, p. 27), isto verifica-se nas relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

Salienta-se, na formação de educadores de infância, nomeadamente a incidência relacional, com atenção ao desenvolvimento sócio emocional das crianças. A formação orienta-se para um perfil que, não excluindo os pontos anteriores, incide-se na promoção do desenvolvimento intelectual e na garantia de um processo de conquista de aprendizagens significativas para as crianças (Carvalho & Diogo, 1999; Zabalza, 1998), pois “a aprendizagem significativa é tão importante no processo de educação por ser o mecanismo humano por excelência para a aquisição (...) da vasta quantidade de ideias e de informações” (Ausubel, 2003, p. 81).

Sublinhando uma filosofia de formação ao longo de todo o processo de desempenho profissional, é importante que o educador construa essa experiência refletida e reconstruída a partir de reflexões. Assim, o educador deve ter em atenção dois pontos harmonizando-os coerentemente, que passam por - em primeiro lugar, o problema em causa deve desabrochar das necessidades ou interesses das crianças naquele dado momento; e em segundo, que essa aprendizagem desperte na criança uma busca ativa por informação e produção de novas ideias (Dewey, 1938/1963).

Todavia o educador de infância revela um papel extensivo e amplo, que deve assumir responsabilidade por todas as necessidades das crianças, pela diversidade de objetivos e de ideologias subjacentes à educação de infância; ter em conta a vulnerabilidade da criança; enfoque na socialização; privilegiar a relação com os pais; salvaguardar questões éticas que estão inerentes à criança, proporcionando um currículo integrador (Katz & Goffin, 1990, referido por Vasconcelos, 2009). Os elementos apresentados fazem apenas referência ao papel do educador de infância evidenciado como específico pelos autores referidos. Contudo, na opinião da mestranda estes elementos deveriam ser estendidos aos restantes profissionais de educação, como prioridades da sua ação.

A natureza profissional do educador de infância está localizada num mundo de interações desenvolvendo papéis, funções e atividades baseadas neste âmbito. Capacidades como, observar, registar, organizar e avaliar a informação acerca das crianças são, também, competências essenciais que este profissional de educação deve possuir para ser capaz de planejar atividades futuras adequadas, assim como, a conceção e implementação de um currículo (Pinho, Cró, & Dias, 2013). Portanto, o educador 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 (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Pinho, Cró, & Dias, 2013).

O educador de infância, observa cada criança, em pequeno e em grande grupo, com intuito de perceber quais as necessidades e interesses de cada um na sua individualidade e no seu coletivo. Na planificação o educador tem em conta, no processo de aprendizagem, as competências e as necessidades de cada uma, fazendo uma gerência abrangente a vários domínios da aprendizagem, apostando numa forma flexível e avaliando numa perspetiva formativa (Cardona & Guimarães, 2012).

A avaliação é “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais de educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância” (Zabalza, 2000b, p. 30; Parente, 2014). Pode afirmar-se que avaliar na EPE “permite conhecer o que a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 93) . Desta forma, esta torna-se

um instrumento de auxílio à gestão do currículo uma vez que permite ao educador identificar os desempenhos e as competências esperadas para cada criança. Para além disso, permite também que a criança vá tomando consciência do percurso que já percorreu e dos obstáculos que superou, o que significa que a avaliação é centrada no processo e nos seus efeitos e não no produto (Circular n.º4/DGIDC/DSDC, 2011 de 11 de abril; Portugal & Laevers, 2010).

Todo o currículo deveria ser organizado e desenvolvido em torno das crianças e “das suas características sócio-culturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações” (Diogo & Vilar, 2000, p. 16). Ou seja, o profissional de educação deve reconstruir e/ou adaptar o currículo de acordo com as características do seu público e com o modo de aprender de cada criança (Circular n.º17/DSDC/DEPEB, 2007 de 10 de outubro).

Na ação educativa, o educador de infância deve relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, envolvendo a criança em projetos de iniciativa do grupo, da educadora ou de ambos desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo no âmbito da escola e da comunidade (Zabalza, 1998; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Deve ainda favorecer a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira); estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; estimular nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (Perrenoud, 2000; DL n.º 241/2001, anexo n.º 1 – ponto II).

Neste sentido, e tendo conhecimento de tudo o que foi referido, o educador de infância mobiliza, sem dúvida, o conhecimento e as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado e inovador, orientado pelas OCEPE.

Importa por isso, particularizar as áreas de conteúdo, que estabelecem as referências gerais na estruturação de situações de aprendizagem globais e diversificadas. Fazem parte do currículo da EPE: a área de Formação Pessoal e

Social, que se caracteriza por uma área transversal apoiando-se no desenvolvimento de atitudes e valores da criança em relação a si própria, com os outros e com o mundo que a rodeia; a área de Expressão e Comunicação, uma área básica, comporta diferentes domínios sendo eles: o domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática - abrangendo as diferentes formas de linguagem que se caracterizam como indispensáveis para o desenvolvimento da criança na interação com o outro; e por fim a área do Conhecimento do Mundo que permite à criança compreender o mundo que a envolve, prevendo situações de exploração e de descoberta com base na sua curiosidade (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Sabendo que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, também as áreas referidas devem ser exploradas de forma articulada, proporcionando uma atuação do saber conjunta, assumindo a aprendizagem uma configuração holística, ou seja, as diferentes áreas devem ser abordadas de forma globalizante e integrada (Yus, 2002; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

É na gestão do currículo entre a EPE e o 1.º CEB que existem diferenças significativas, entre estes dois níveis de educação. No que remete para os processos de decisão, gestão e diferenciação curricular, o professor do 1.º CEB, embora deva adequar o currículo ao público-alvo, tem de se orientar por um programa prescrito que enuncia as aprendizagens curriculares que as crianças têm de alcançar (Pacheco, 2001). Já o educador guia-se pelas OCEPE - pelo seu caráter orientador e não prescrito, estas orientações fornecem liberdade ao educador no que remete para sua prática. Não obstante, o educador deve articular esta “liberdade” com o seu objetivo principal: proporcionar intervenções que promovam o desenvolvimento integral das crianças (Vasconcelos, 2008).

Atualmente, os contextos sociais são muito diversificados e, como tal, a Escola tem o dever de se aproximar de cada um deles, incluindo todos e contribuindo para uma igualdade de oportunidades (Freinet, 1975; Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Com estas alterações a nível social, tecnológico e económico foi necessário reformular as OCEPE, no presente ano, por forma a dar respostas a novas necessidades e interesses que foram surgindo.

Comparando, o 1.º CEB sustenta-se em alguns programas que já não sofrem alterações há muitos anos.

A organização das OCEPE baseia-se nos objetivos globais pedagógicos mencionados na Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância. Sendo as OCEPE compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos, serão também referenciados os modelos pedagógicos que sustentaram a PES: High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia. Os modelos definem-se como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodeck & Brown, 1998, p. 15) e, por isso, fundamentam a ação do educador através de um quadro de ética, valores e teorias relativos à ação (Formosinho, 2013).

A mobilização destes modelos para a PES advém da preocupação de melhor adaptar as práticas às especificidades do grupo de forma a criar um ecletismo metodológico (Oliveira-Formosinho, 2013b). Considera-se portanto, que é imprescindível o educador tomar opções educativas de forma consciente e informada, que coloquem a criança no centro da sua ação.

Convém mencionar que todos os modelos referidos fazem parte do desenvolvimento de uma *praxis* centrada na participação e não na transmissão. A pedagogia-em-participação centra-se nas crianças que co constroem o seu conhecimento participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 1998a; 2004). Esta concretiza-se efetivamente “na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo [com] (...) os adultos” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 7).

A pedagogia-em-participação assume vários modelos já referidos anteriormente ou perspetivas de inspiração construtivista ou socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho, 2011). A partir desta abordagem, será possível compreender quais as opções metodológicas tomadas na PES pela tríade.

O modelo pedagógico MEM, inspirado na pedagogia de Freinet, incita uma visão individualista do desenvolvimento infantil, sugerindo uma perspetiva

social, em que o desenvolvimento se constrói sobre práticas sociais e culturais (Folque, 1999).

As grandes finalidades deste modelo pedagógico são: a iniciação às práticas democráticas, a restituição dos valores e das significações sociais, e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991). Aponta para uma pedagogia assente na implementação da vida democrática do grupo e na vivência de experiências no meio em que a criança está inserida. O modelo supramencionado privilegia a aprendizagem pela descoberta sob tópicos de interesse, e a autonomia (González, 2002). O processo de aprendizagem é espontâneo, inclui jogos livres e educacionais e permite uma construção ativa da realidade física e social. A ação da tríade desenvolveu-se nesse sentido, na medida em que, pôs a criança no centro da ação educativa tendo em conta a sua opinião na planificação e na concretização das atividades.

Ao privilegiar os momentos em grande grupo, promoveram aprendizagens através de práticas sociais em que as crianças tiveram um papel na construção de saberes umas das outras, tal como defende o MEM. Desta forma, as crianças compreenderam que são parte integrante de um grupo e, assim, desenvolveram o sentimento de pertença a uma sociedade. Todavia após uma observação do grupo, essas atividades eram esmiuçadas em pequeno grupo, ou mesmo individualmente para que todos se desenvolvessem de uma forma global e harmoniosa (Niza, 2013). Assim a avaliação ocorria ao longo de todo este processo de desenvolvimento da educação.

A interação com as famílias e a comunidade (Correia & Serrano, 1998) também foi um aspeto primordial na ação da tríade conforme se pode verificar no capítulo III, foram várias as trocas de saberes entre gerações, nomeadamente na construção da “Horta dos Cenourinhas”. Assim a ação revê-se numa forte articulação entre ambas e todas são consideradas “fontes de conhecimento para a formação no jardim de infância” (Niza, 2013, p. 159).

O modelo pedagógico High/Scope debruça-se sobre alguns teóricos, contudo a teoria central é o paradigma desenvolvimentista de Piaget tendo como princípios básicos, a aprendizagem pela ação; a interação adulto-criança; o ambiente de aprendizagem; a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 2013a). A criança aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de atividade autoiniciada, move-se, ouve, sente, manipula, cria, finge e

experimenta. As crianças manipulam os objetos, usam o seu corpo e todos os seus sentidos para descobrirem coisas sobre esses objetos (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 1998b). Ao mesmo tempo que o descobrem, fazem uma reflexão interior sobre o objeto e as suas características que lhe permitem alargar a compreensão do mesmo e do mundo.

A gestão do tempo, embora pensada pelo adulto é progressivamente construída pela criança, existe portanto um ambiente flexível (Formosinho, 1998a).

Os adultos apoiam a aprendizagem ativa através da organização dos espaços - as áreas lúdicas são claramente definidas e recheadas de materiais adequados à idade das crianças; através da organização do tempo - onde a sequência dos acontecimentos do dia é cuidadosamente planeada; por meio do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante. O adulto apoia a criança nas suas atividades e tenta perceber as suas intenções incentivando-a a continuar, através do encorajamento de resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças. Portanto o adulto dá atenção ao pensamento da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Tendo em conta a importância concedida à conceção de criança, importa dar relevo ao modelo pedagógico de Reggio Emilia, em que a criança desempenha um “papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2013, p. 100) tal como acontece com os modelos referenciados anteriormente. O modelo caracteriza-se, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica as denominadas “cem linguagens” e pela atribuição de um significado importante à comunidade (Edwards, Gandini, & Forman, 2016) desenvolvendo uma relação de cooperação entre as crianças, os educadores e as famílias, em que todos, mais uma vez, aprendem com todos, tal como é espelhado nos modelos curriculares anteriores.

Neste sentido, são valorizadas as inter-relações no processo de aprendizagem, em que o conhecimento é resultante de uma construção pessoal e social, considerando assim, fundamental o trabalho em pares, pequeno ou grande grupo, tentando sempre promover atividades que permitam esta organização, uma vez que encorajam a criança a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (Lino, 2013, p. 119).

Paralelamente, à dimensão do ambiente surge o espaço como “terceiro educador”, este torna-se fulcral para o desenvolvimento das relações bem

como para o desenvolvimento de trabalhos de projeto e outras aprendizagens (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Esta dimensão estética reflete-se na organização do espaço, no mobiliário, nos materiais e nos locais onde se desenvolvem as atividades. A preocupação com o espaço estende-se na valorização das produções das crianças e nas interações entre todos os protagonistas do processo educativo.

Foi neste âmbito da preocupação com o espaço, que recaiu também a ação da díade, pois apesar do espaço-sala estar devidamente organizado, tal como se pode observar na leitura do capítulo II, ele não previa os interesses e as necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 1998b; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Para além disso a própria rotina do grupo não privilegiava o contacto com o espaço exterior no intervalo. Sabendo que “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (White, 2011, referido por Bento, 2015, p. 126), a díade não podia deixar de refletir sobre este aspeto com a educadora, revertendo esta situação. Apartir desse momento, o grupo passou a frequentar o espaço exterior diariamente. Assim, ao brincar neste espaço, que se revela um meio de aprendizagem por excelência, as experiências aqui realizadas mobilizavam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento (Thomas & Harding, 2011, referido por Bento, 2015). Este foi apenas um exemplo de intervenção ao nível do espaço, no capítulo III serão evidenciadas outras formas de intervenção neste âmbito.

Convém mencionar que os três modelos foram praticados de forma integradora, assim pode assumir-se que na PES se conjugou uma ação educativa mista, debruçando-se sobre os modelos aqui elencados.

Considerando tudo o que foi referido, o educador deve portanto escutar a criança pois esta revela um carácter transformador (Oliveira-Formosinho, 2008). O desafio não está só em ouvir as crianças e o que elas têm para dizer, mas sim, em as escutar, isto é “tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 70) promovendo aprendizagens significativas e integradas em torno de um desenvolvimento curricular coerente. Além deste papel, o educador é também um mediador do conhecimento das crianças, proporcionando-lhes experiências de interação com os outros e com o meio envolvente, permitindo-

lhes construir, espontaneamente, os seus conhecimentos ao mesmo tempo que os esquemas mentais se vão transformando (Piaget, 1977).

Para o exercício da sua profissão exige-se que o educador seja eticamente formado, ou seja, revele a prática de valores cívicos e morais, preocupando-se com “a constituição no jardim-de-infância de uma “comunidade justa” que assente num equilíbrio entre uma ética do cuidado, atenta às necessidades de cada um, e uma ética do dever, baseada em princípios gerais” (Estrela, 1999).

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

A escola básica é um dos agentes sociais em que as crianças desenvolvem a sua personalidade, estabelecem relações entre si, a sociedade e a cultura, representam o contexto numa perspetiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências diversas (Zabalza, 1992).

Este nível educativo está organizado em quatro anos, e encontra-se integrado em três ciclos subseqüentes tendo como principal foco a formação de todos os cidadãos, preocupando-se com a procura e o desenvolvimento dos seus “interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (LBSE - Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º). A educação escolar deve responsabilizar-se pelo desempenho de experiências que desenvolvam a maturidade cívica e socio afetiva, motivando as crianças para uma aprendizagem em cooperação com o outro num ambiente de positivismo com o meio que o rodeia. Estas relações proporcionam o saber fazer, saber ser e o saber estar, perspetivando o desenvolvimento da criança como cidadão consciente (idem).

O primeiro ciclo de educação escolar é universal e gratuito para todas as crianças, ao contrário da EPE, este nível de ensino é de frequência obrigatória e nele devem ingressar crianças com 6 anos até aos 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 2.º).

De acordo com o desenvolvimento etário surgem objetivos específicos que se integram nos objetivos gerais no ensino básico destacando-se as seguintes particularidades, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 8.º).

O professor deve organizar a sua ação em torno do seu referente central, a criança, gerindo o currículo numa perspetiva de ação integrada e contextualiza, pois são “os alunos que constituem o campo de atuação do professor, e é sobre eles que tem de incidir a sua análise de situação de modo a permitir o desenvolvimento adequado do processo curricular” (Roldão, 1999, p. 56). Porém toda a ação deve ter em consideração um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade e de oportunidades para todos os alunos (Alonso & Roldão, 2005).

O currículo do 1.º CEB apresenta as seguintes áreas curriculares de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Foi contemplado ainda o ensino da língua inglesa no currículo, configurando-se como uma disciplina de carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

De acordo com a matriz, e no que remete para as áreas curriculares de Português e Matemática devem ter uma carga horária semanal mínima de sete horas, já o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras somente ocupam uma carga horária mínima de três horas e o Apoio ao Estudo preenche apenas uma hora e meia por semana. O inglês lecionado ao 3.º e 4.º ano preenche com duas horas semanais. Perfazendo, assim, um total semanal de entre 22 horas e meia a 25 horas para o 1.º e 2.º ano, enquanto para o 3.º e 4.º ano o tempo semanal a cumprir estabelece-se entre as 24 horas e meia e as 27 horas (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Na perspetiva da mestrandia a carga horária destinada às duas primeiras áreas, comparativamente com as restantes reflete, sem margem para dúvidas, a sobrevalorização das duas primeiras em detrimento das restantes (Pacheco, 2001). A prova viva do referido são sem dúvida, os documentos analisados orientadores e reguladores da prática docente, pois para Português e Matemática existem documentos que têm sofrido constantes alterações, já no

que remete para as outras áreas, os documentos foram abandonados e já não sofrem revisões há mais de treze anos.

Com carácter de frequência facultativa, configuram-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa destinando-se uma carga horária que difere de acordo com os anos de escolaridade no 1.º CEB (Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto de 2015). Contudo parece que as AEC vieram substituir o trabalho do professor titular que se autodemite do seu papel caracterizado pela monodocência (Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto), demitindo-se ao mesmo tempo da possibilidade de articulação e integração com todas as áreas do currículo numa forma enriquecedora promovendo o desenvolvimento holístico da criança (Yus, 2002). O problema que ainda acresce desta demissão prende-se com o facto de grande parte das crianças não frequentarem as AEC, logo não se sabe o contacto que terão fora do horário letivo com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Atualmente validam-se em articulação com os respetivos programas, metas curriculares para o Ensino Básico de Português, organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, e de Matemática, estruturadas para cada ano de escolaridade, por domínios e subdomínios, que englobam objetivos gerais e respetivos descritores (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Associado ao currículo de 1.º ciclo ainda coexistem dois documentos de Organização Curricular e Programas para Estudo do Meio e para Expressões Artísticas e Físico-Motoras, incluindo este último a Expressão e Educação Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica (Departamento da Educação Básica, 2004). Estes documentos encontram-se estruturados por blocos e obedecem a uma lógica, contudo pautam-se por um carácter de lecionação flexível permitindo ao professor acrescentar conhecimentos e aprofundar uma determinada área de forma a atender aos interesses e necessidades das crianças (Departamento da Educação Básica, 2004). Todavia, o conceito de currículo não é restrito ao conceito de execução de programas pois inclui necessariamente a tomada de decisões - decisões sobre os objetivos, sobre os conteúdos programáticos e sobre a avaliação (Pacheco, 2005; Machado & Gonçalves, 1991). O professor concebe e não executa apenas, cria e transforma contextos educacionais em prol do desvio de uma abordagem fragmentada das áreas do currículo, pois

essa forma de ensino já não é suficiente, é preciso um acesso global ao problema do desenvolvimento do currículo (Machado & Gonçalves, 1991).

A ação de gerir o currículo no 1.º CEB torna-se extremamente desafiante, na opinião da mestrandia, pois caracteriza este nível de educação onde ocorre uma aprendizagem espartilhada por áreas curriculares, ao contrário da EPE onde tudo flui de forma natural. Neste sentido, cabe ao professor saber gerir o currículo tendo os documentos orientadores suprarreferidos como base, envolvendo na sua prática um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que formem um cidadão, pressupondo a interligação de saberes de diferentes áreas permitindo à criança um conhecimento global e integrado.

Tendo isto em vista, as escolas deveriam planear o seu currículo dando resposta à individualidade das crianças e não à estandardização de conteúdos, adequando o currículo ao seu público-alvo. Por adequação não se entende reduzir os níveis de desempenho ou simplificar o aprendido, mas sim “tentar implementar estratégias que tornem acessíveis e significativas” para a criança (Roldão, 1999, p. 65). A integração curricular deve ser entendida como uma linha contínua a aprofundar de possíveis articulações entre os conhecimentos que podem tornar o ensino mais significativo para as crianças (Fernandes, 2000; Pacheco, 2005). Neste sentido, defende-se um currículo aberto e flexível para todos, focado no processo e não no produto (Roldão, 2001; Fernandes, 2000), isto é, valorizando todos os caminhos possíveis até chegar a um constructo final.

A sociedade atual pautada por uma diversidade cultural de crianças não permite a utilização de um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987). As mudanças educativas devem acontecer em função das necessidades que cada contexto exige, por este motivo o professor tem um papel ativo e de constante aprendizagem. As diferentes situações histórico-sociais têm que corresponder a modos diferentes de planificação educacional (Machado & Gonçalves, 1991).

A transdisciplinaridade permite a relação entre as diferentes áreas do currículo, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é vista como “facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012). Apesar da transdisciplinaridade se destacar pelo

seu grau máximo de articulação e ser o ideal a desenvolver na prática educativa, a mestrandia considera que procurou perseguir esse grau, mas não conseguiu ainda, desenvolver na sua plenitude. No entanto, ao longo da PES defendeu a articulação do currículo relacionando as áreas de forma integrada e globalizadora, tal como se pode observar na leitura do capítulo III. A interdisciplinaridade foi uma forma de colocar em prática a articulação horizontal, que define que “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003, p. 117).

Contudo apesar dos programas e metas curriculares, que orientam e guiam o professor, definirem o conhecimento de forma fragmentada. O professor deve procurar realizar articulação horizontal, pelo facto da mesma permitir que as crianças integrem diferentes assuntos, mas com significado para elas. Sabe-se que a aprendizagem tem mais probabilidades de ocorrer “quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos (Piaget, 1977). Pois as crianças estabelecem interações com o que lhes é próximo e familiar (Leite, 2012). Concordando, cabe ao professor gerir a sua ação em torno desta ideia.

Na PES presenciou-se que, a interdisciplinaridade para além de oferecer motivação extra ao grupo, ainda lhes possibilitou o domínio dos saberes do conhecimento como um todo. Esta forma de trabalho interdisciplinar exigiu, uma reflexão constante que se tornou num desafio exequível, planificando sempre as suas ações, adequando-as às necessidades e interesses das crianças, não esquecendo nunca as diferentes áreas curriculares com o intuito de construir um saber global e sem ruídos.

A par da articulação curricular, outra estratégia utilizada foi sem dúvida, o uso de diferentes recursos para a aprendizagem, toda a nossa pedagogia está baseada nos utensílios e nas técnicas, são eles que modificam a atmosfera da aula e o próprio comportamento do docente trazendo inovações (Freinet, 1975), logo fala-se de uma evolução mútua, em que o professor se esforça para melhorar a sua ação e a criança evolui através da mesma. Durante a PES, foram várias as atividades em que se suportou de recursos para facilitar e aproximar determinadas aprendizagens, como por exemplo o jogo do bingo para a apropriação de novos números; a criação de diferentes recursos

manipuláveis para a aprendizagem da leitura, como as palavras cruzadas em três dimensões; descobrir a partir de pistas e desenhar a figura geométrica na areia do espaço exterior, disponibilizar computadores, tabletes e telemóveis e realizar diferentes atividades dentro da sala de aula, entre outros.

Como já vem sendo apontado o professor deve ter em atenção a individualidade da criança percebendo os seus interesses e necessidades privilegiando uma pedagogia diferenciada e respeitando a sua heterogeneidade (Perrenoud, 2007). Com base na observação de cada criança e do grupo como um todo foi possível desenvolver atividades do interesse das mesmas. Nesse sentido, não foi uma das estratégias da mestrandia utilizar o manual escolar como recurso rotineiro das suas práticas, tal como se pode verificar no capítulo III. Visto que, o manual escolar não prevê as diferenças e singularidades de cada região, pois determina os mesmos conteúdos para todo o país indicando o que as crianças devem fazer e aprender (Freinet, 1975).

Nesta era globalizadora, em que o acesso ao conhecimento passa inevitavelmente pela escola, “a atualização desta ferramenta pedagógica implicou novas funções para o manual escolar através do qual se tenta fomentar a autonomia pedagógica do aluno incentivando-o a «aprender a aprender» ao longo da vida” (Santo, 2006, p. 104). Assim, defende-se que o professor deve associar ao manual uma diversidade de recursos e por à disposição da criança, “só assim o manual desempenhará um papel (...) pedagógico” (Freinet, 1975).

Associado ao uso de recursos que auxiliaram a ação, surgiu todo um trabalho em torno do ambiente educativo. Por ambiente educativo não se traduz apenas o seu sentido estético, mas também toda a metodologia que foi emanada ao longo deste processo de formação. Evidentemente “os ambientes educativos transmitem mensagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c, p. 43). Foi nesta linha de pensamento que se desenvolveu a ação da díade que privilegiou a reorganização da disposição da sala em grupos de trabalho, a criação de uma área numa sala de 1.º CEB, em cooperação com o grupo, com materiais próprios que facilitaram a coconstrução de aprendizagens significativas (Ausubel, 2003), entre outras intervenções observadas no capítulo III. A prática, da díade sustentou-se na ideia partilhada por Magaluzzi o “ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, citado por

Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), só assim se pode garantir um ambiente propício para a aprendizagem em harmonia com o bem-estar das crianças.

Contribuindo para a qualidade deste ambiente educativo e das suas inter-relações foi privilegiado o trabalho cooperativo (Freinet, 1975). Este método foi essencial tanto para o próprio processo de ensino e aprendizagem como para o desenvolvimento de aptidões pessoais, preparando as crianças para situações futuras pois cada vez mais o ser humano trabalha em equipa e valoriza os saberes comuns (Lopes & Silva, 2008). Importa clarificar que “o trabalho cooperativo é mais do que um simples trabalho de grupo” (idem, p. 6). De acordo com Fontes & Freixo (2004) e tendo em conta a teoria socioconstrutivista de Vigotsky, a aprendizagem cooperativa desenvolve a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) pois em colaboração com um colega mais capaz em determinada área, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo. O intuito desta prática educativa, é que a interação que se estabelece entre o par ou pequeno grupo, é vista como um estímulo ao êxito coletivo e individual, pois a interajuda para um fim transforma-se num só objetivo comum. Não obstante, os elementos do grupo devem ter consciência que o sucesso depende dos dois e não apenas de um deles, portanto, devem olhar-se como um só tanto para o sucesso como para o fracasso (Fontes & Freixo, 2004; Fernandes, 1997). Este “ambiente de aprendizagem cooperativa estabelece o contexto para os alunos aprenderem importantes competências sociais e de colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas” (Arends, 2008, p. 345).

Outra estratégia que veio enriquecer o ambiente educativo foi o fascínio pelas tecnologias de informação e comunicação, beneficiando deste interesse a diáde estabeleceu uma ponte entre a escola e os encarregados de educação (Flores & Escola, 2009). Logo torna-se mais fácil chegar às crianças estando em relação permanente com os pais (Freinet, 1975; Flores & Escola, 2009). Neste sentido criaram um ambiente de aprendizagem aberto às tecnologias tanto para os encarregados de educação como para as crianças promovendo assim a adaptação e exploração do potencial dos conteúdos digitais, preparando ambos para a apropriação do mundo digital num sentido crítico e criativo (Comissão Europeia, 2014).

No ambiente educativo mais do que oferecer oportunidades inovadoras, é importante que sejam proporcionadas situações de aprendizagem que

possibilitem o desenvolvimento das múltiplas capacidades das crianças, através de uma visão de um todo complexo, permitindo a exploração aprofundada de diversas formas do mundo que as envolve (Gardner, 2001). Com efeito, a diferenciação pedagógica, que encara a diversidade como um fator de riqueza, deve assim surgir para assumir o desenvolvimento holístico da criança, numa adequação da prática educativa às particularidades individuais e coletivas, compreendendo que todas as crianças apresentam desenvolvimentos diferentes nas situações que enfrentam (Oliveira-Formosinho, 2013b; Perrenoud, 2007)

Tendo isto como base, privilegiou-se assim a observação para procurar diversificar as metodologias utilizadas, de modo a propor desafios adequados às crianças. Esta realização de desafios teve em atenção os interesses e as necessidades do grupo de modo a não provocar sentimentos de frustração. Nesse sentido foi essencial a participação das crianças de forma ativa na tomada de decisões, construindo assim os seus próprios conhecimentos (Tomlinson, 2008).

Todos os processos de observação realizados permitiram que se recolhesse informações sobre as motivações das crianças. Estes dados assumiram um papel importantíssimo na elaboração das planificações, pois “não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro” (Freire, 1979, p. 24). Logo, só é possível ter sucesso na aprendizagem quando a criança se apropria das competências, atitudes e saberes que lhe foram significativos, efetivos e atuantes (Roldão, 1999).

Esta forma de pedagogia que privilegia a criança no centro da aprendizagem, solicita de uma avaliação que “ajude a criança a aprender a desenvolver-se ou melhor que participa na regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 2008, p. 103), por esta se entende a avaliação formativa. Sendo a avaliação um processo contínuo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), desenvolveu-se uma avaliação formativa ao longo da PES que a auxiliou na tomada de decisões. No entanto, sabe-se que a avaliação formativa cai em detrimento de uma avaliação quantitativa, designada por avaliação sumativa, que consiste na elaboração de uma “apreciação global e integrada daquilo que o aluno sabe” (Fernades, 2005, p. 76). Este modo de avaliação sobrevaloriza os produtos como instrumento de avaliação tendo como base as classificações obtidas que poucas

orientações dão às crianças, não estimulam o pensamento crítico (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000), nem tão pouco a criatividade (Monge, Rosário, & Cañamero, 2000) acabando, por vezes, por baixar as expectativas das crianças, acentuando as desigualdades (Fernades, 2005).

Ao longo do ano são feitos uma “espécie de treinos” para os testes, não contribuindo para o desenvolvimento da criança de hoje e do futuro, uma criança com espírito crítico. Afinal a que se propõe o ensino? A uma avaliação para o pódio? Criando hierarquias de excelência. Ou a uma avaliação ao serviço da aprendizagem (Perrenoud, 2008; Perrenoud & Thurler, 2008)?

Necessita-se de uma avaliação que progrida para pedagogias diferenciadas, e desenvolva as competências necessárias para a criança de hoje, e de amanhã. Relacionando com a PES, a díade apostou numa avaliação formativa, baseada na observação e na participação das atividades desenvolvidas, enaltecendo sempre a evolução de cada um dentro das suas dificuldades e elogiando a capacidade de entreaajuda que o grupo foi desenvolvendo ao longo da PES. É certo que as fichas de avaliação continuaram a vigorar, mas através destas estratégias similares - como é o exemplo do percurso matemático com o colar de contas realizado pelas crianças - puderam desenvolver mecanismo de autoconfiança, convertendo assim sucesso na aprendizagem.

Acreditando que a ação educativa do profissional de educação só fará a diferença se tiver em conta as características e especificidades do seu público, do contexto e do meio envolvente em que as práticas são desenvolvidas, apresenta-se de seguida, o capítulo II que consiste na caracterização dos contextos de estágio.

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

Neste capítulo será apresentada a caracterização da instituição, do ambiente educativo bem como do meio envolvente e as dinâmicas presentes nos diferentes contextos da PES concretizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Sabendo que o desenvolvimento da criança é influenciado e influencia o meio onde está inserida, tal como defende a abordagem sistémica e ecológica de Bronfenbrenner (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Portugal, 2008; Bronfenbrenner, 1979). Este capítulo torna-se imprescindível para a compreensão das práticas desenvolvidas uma vez que foram estruturadas de acordo com as características do contexto e do grupo de crianças com quem interagiu ao longo deste processo de formação.

O presente capítulo encontra-se organizado em quatro pontos: o primeiro caracteriza de forma geral o Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) e o contexto de estágio, o segundo e o terceiro dizem respeito à caracterização do ambiente educativo da EPE e do 1.ºCEB, respetivamente, e o último apresenta a metodologia de investigação enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O contexto onde a mestranda efetuou a sua prática educativa supervisionada encontra-se integrado num Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) localizado na área metropolitana do Porto. Este é constituído por, uma Escola Básica 2,3 Ciclo (escola Sede), dois Jardins de Infância, duas Escolas de 1.º Ciclo e uma escola do 1.º ciclo com jardim-de-infância no Concelho de Gondomar; cinco escolas do 1.º ciclo com jardim-de-infância no Concelho da Maia. Em termos geográficos, as Escolas encontram-se

localizadas a diferentes distâncias entre si, bem como em relação à Escola Sede do Agrupamento.

O AEP é composto por 11 escolas situadas no Concelho da Maia e de Gondomar. Integrando-se numa comunidade multifacetada com predominância pelas classes sociais baixa, média baixa e pouca inserção na classe alta (AEP, 2015-2017). Uma parte significativa da população escolar vive em ilhas, em habitações sociais e em zonas urbanísticas degradadas na freguesia de Águas Santas. Nesta área ocorre uma forte incidência de famílias no desemprego, trabalho precário, toxicodependência, alcoolismo, violência doméstica, pobreza estrutural, sobre endividamento, modelos parentais disfuncionais na relação com os filhos/educandos (AEP, 2015-2017).

Assim, o AEP assume como elemento chave de uma Escola de sucesso, a partilha de responsabilidades/parcerias educativas ao nível do processo de ensino e aprendizagem, o que envolve necessariamente um trabalho de equipa incluindo os docentes, as crianças, o pessoal não docente, os encarregados de educação e a comunidade (AEP, 2015-2017). Estas “relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). A cooperação entre encarregados de educação e escola/docentes repercute-se positivamente na educação/aprendizagem e na apropriação de hábitos de trabalho e sentido de responsabilidade.

Por isso, o objetivo principal do trabalho a desenvolver é que as crianças que frequentam a Escola do AEP se sintam realizadas e motivadas para aprender, desenvolvendo todas as suas capacidades e que os docentes e outros profissionais de educação se sintam gratificados pelo trabalho prestado. Dentro desta perspetiva, a Escola será uma estrutura de suporte educativo, cultural e social, promotora do desenvolvimento local ao reforçar as suas componentes educativas, sociais e comunitárias (AEP, 2015-2017).

Importa saber que o AEP regula-se por documentos que orientam a ação pedagógica desenvolvida em todo o agrupamento, como: o Projeto Educativo (PE); o Plano Plurianual de Melhoria - TEIP - territórios educativos de intervenção prioritária; o regulamento interno e Plano Curricular (PC) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Esta abrangência justifica-se na necessidade de respostas educativas face às variáveis de contextos desfavoráveis. Estes planos de ação procuram responder adequadamente a todos os que compõem

o corpo escolar, fazendo da diversidade uma oportunidade de preparar as crianças no prosseguimento de estudos no ensino regular. O AEP pauta-se por assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas (AEP, 2015-2017).

Neste sentido, o AEP procura criar um ambiente educativo facilitador de aprendizagens que aceite, valorize e apoie as possibilidades e capacidades de cada criança em particular, ouvindo-as e ajudando-as no desenvolvimento da sua autoestima, bem como estimulando-as nas diversas aprendizagens (AE, 2014-2017).

A EB1/J.I do AEP foi fundada em 1959 e encontrou-se sob a coordenação de uma educadora até meados de janeiro de 2017 entregando o cargo a uma docente do 1.ºCEB. Esta instituição abarca duas valências EPE e o 1.º CEB que se encontram num horário de funcionamento das 7h30 até às 19 horas, tendo em conta que este horário abrange a componente de Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) das 7h30 às 9 horas na parte da manhã designado por acolhimento e das 16h00 às 19 horas nomeado como prolongamento.

No que concerne ao espaço exterior a Escola favorece de uma área coberta com dois átrios em cimento, divididos por um bloco de WC para os rapazes e outro para as raparigas, um WC para os adultos e duas despensas. A área ao ar livre é em areia e terra batida, embelezada com algumas árvores e canteiros propícios para a realização de hortas biológicas, beneficiando também de um parque infantil onde é gerida a sua utilização pelas turmas do 1.º CEB em diferentes dias, o que não se aplica à EPE pois a sua utilização ocorre em horários diferentes. Durante estes momentos, as crianças encontravam-se em perfeita segurança visto que a instituição usufrui de um corpo docente e não-docente abrangente. Apesar da organização da instituição se encontrar delineada por uma disposição hierárquica vertical essa organização não se refletia dentro da equipa educativa uma vez que, privilegiavam um trabalho de cooperação e colaboração, com base no diálogo e na organização conjunta tendo como principal objetivo o desenvolvimento completo das crianças e o apoio das suas famílias.

Para além disso a instituição possui uma infraestrutura destinada à prática desportiva embora com pequenas dimensões. Este espaço é constituído por

uma sala ampla com um LCD, uma sala com materiais e equipamentos destinados à prática física e motora e uma sala de arrumações da Associação de Pais sendo ainda possível a sua utilização para eventos festivos da instituição.

2. O AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A mestranda considera importantíssima a caracterização do ambiente educativo pois, cada vez mais, as crianças passam a maior parte do seu dia na Escola. Tendo isso em consideração, a instituição deve oferecer espaços reflexivos e “bellos” (Augustowsky, 2005, p. 16) adequados para a exploração das aprendizagens. Nesse sentido, apresentar-se-á de seguida a caracterização do contexto da EPE.

O edifício destinado à Educação Pré-Escolar era composto por duas salas, a sala verde (sala 09) e a sala laranja (sala 08), constituídas por dois grupos com idades heterogéneas. A sala verde com 20 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A sala laranja era composta por 17 crianças com idades entre os 4 e os 5 anos tendo em conta que uma delas possui necessidades educativas especiais (NEE) e mais quatro dessas crianças detém problemas de saúde variados. Este edifício tinha ao dispor diferentes recursos espaciais nomeadamente: um bloco WC destinado às crianças, um WC destinado aos adultos, uma cantina e uma sala do AAAF, ambos espaços de usufruto das duas valências, um gabinete de atendimento, uma dispensa, e ainda possui um hall comum às 3 salas (sala verde, sala laranja e sala da AAAF) com comunicação facilitada com o WC. Nesse mesmo hall, encontrava-se o espaço de arrumação dos objetos pessoais das crianças como, cabides individuais, identificados com o nome de cada criança.

As crianças com NEE beneficiavam de Educação Especial, respetivamente, ministrada na sala de atividades ou fora, conforme a especificidade de cada abordagem educativa, durante o horário letivo do grupo. Relativamente à

composição do corpo não-docente deste constituíam duas assistentes operacionais e uma assistente técnica destinada à sala de AAAF.

De forma mais focada importa agora caracterizar o ambiente educativo da sala laranja, onde realizou a sua prática educativa supervisionada.

A análise que se segue permitiu um conhecimento mais aprofundado sobre o grupo e sobre individualidade de cada criança. Tendo em conta que “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecemos com objetividade a realidade em que pretendemos intervir” (Estrela, 1994, p. 22). Numa primeira fase, analisou-se os dados das fichas de anamnese e a ficha de dados individuais pormenorizada, da autoria da educadora cooperante, com intuito de saber mais informações acerca da criança. Esta análise foi sem dúvida importantíssima para a construção de uma imagem do contexto familiar de cada criança, no que respeita à sua origem sócio económica e cultural.

Para a construção e gestão do currículo é exigido o conhecimento do meio familiar e social das crianças, com o intuito de planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que observam, registam e documentam (Zabalza, 1998; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Considera-se que o acesso seguido da análise dos documentos distinguidos foi um ponto de partida essencial para uma intervenção mais consciente, privilegiando a intencionalidade educativa. Pois a intencionalidade permite atribuir sentido à ação, tendo um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Nesse sentido analisou-se todos os dados considerados relevantes para o conhecimento do meio. No que respeita ao número de elementos do agregado familiar, verificou-se que na sua maioria as famílias eram constituídas por quatro e três elementos havendo ainda, famílias com cinco e seis elementos. Na globalidade eram crianças com apenas um irmão, existindo quatro crianças que eram filhas únicas, e as restantes variam entre dois e três irmãos (J.I, 2016a).

Relativamente à faixa etária dos encarregados de educação foi possível verificar que na generalidade tinham idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, registando-se pequenas oscilações com idades superiores ou inferiores ao referido (J.I, 2016a).

O nível cultural destas famílias, em relação às habilitações literárias caracterizava-se, de uma forma global média. A maioria tinha mais do que o segundo ciclo, registando-se formações no ensino superior. Foi ainda possível verificar que em quase metade, só um dos progenitores trabalhava e nas restantes famílias ambos trabalhavam (J.I, 2016b). Assim, se pode constatar que o nível económico destas famílias era contudo considerado médio/baixo, uma vez que a grande maioria dos pais possuía um trabalho mas de baixos rendimentos.

No que diz respeito à localização da escola, a generalidade das crianças vinham a pé, o que significa que a escola se encontrava perto das suas casas, salvo cinco que se deslocavam de carro. Em relação as atividades de apoio à família, grande parte das crianças almoçavam na escola e apenas três usufruíam do prolongamento e uma outra do acolhimento.

Para melhor compreender as dificuldades e comportamentos da criança é igualmente importante perceber a frequência das crianças no jardim-de-infância antes do presente ano letivo, do universo das crianças observado, cinco crianças nunca tinham frequentado a EPE.

É pela grandiosa importância do contexto familiar na educação das crianças (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira) que a mestranda tratou e observou com muita atenção todas estas questões aqui anotadas, pois esta “é a condição para que a [EPE] proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para um maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Considera-se este conhecimento como um ponto de partida fundamental para uma intervenção ao nível da comunidade, numa relação de aproximação e de parceria, em tudo enriquecedora para o desenvolvimento da criança, promovendo-se a aproximação a partilha de objetivos e de estratégias com as famílias, valorizando o papel destas no processo educativo dos educandos.

A organização dinâmica do contexto educativo assenta sob uma perspetiva sistémica ecológica de Bronfenbrenner visto que, considera o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, onde o indivíduo é influenciado ao mesmo tempo que influencia o meio em que vive (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992). Esta constitui uma perspetiva de compreensão da realidade que possibilita a adequação do contexto educativo às necessidades das crianças.

A organização do ambiente educativo da sala de atividades pauta-se por um contexto de socialização em que a aprendizagem parte das vivências quotidianas e das experiências da criança. A sala de atividades deve ser vista numa perspetiva ecológica como sendo locais onde educadores, crianças e outros “interagem dentro de um ambiente de elevada interdependência” (Arends, 2008, p. 144).

Quando se pretende criar um espaço propício à aprendizagem são as características gerais da faixa etária em que grupo se encontrava e as necessidades das crianças que conduzem a organização espacial. “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26) .

A organização do espaço deve facilitar aprendizagens, criar desafios, potenciar a autonomia e relações sociais (Portugal, 2012, p. 12). Logo, compete ao educador criar espaços com e para a criança adaptando-os às necessidades e interesses do grupo de forma que estes sejam flexíveis, acolhedores, motivantes proporcionando-lhes interações diversificadas (Zabalza, 1987, citado por Zabalza, 1998, p. 236).

A sala de atividades encontrava-se organizada por áreas com diversos materiais. Através destes decorriam aprendizagens pela ação de forma a possibilitar que a criança fizesse as suas escolhas (Hohmann & Weikart, 1997). Nesse sentido, convém descrever como o espaço estava organizado, este era composto por seis áreas que seguidamente serão descritas. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013a, p. 83), isto é, estes espaços permitem à criança as diferentes vivências da realidade e auxiliam na construção de experiências plurais (Oliveira-Formosinho, 1998b).

Concretizando, a área dos jogos era delimitada por armários onde continha caixas com legos de diferentes dimensões, jogos diversos, nomeadamente um jogo da glória gigante sobre a alimentação criado pela díade (este era realizado com frequência nas brincadeiras das crianças). A área da colagem apenas continha frascos com cola, pincéis e revistas. Com intuito de motivar as crianças para o contacto de diferentes materiais, as mestrandas através do diálogo, manifestado pelas crianças, introduziram novos elementos para a composição de experiências criativas. A área do desenho possuía diferentes

riscadores e folhas de papel com o formato tipicamente estandardizado (a folha A4). A área da biblioteca usufruía de pouca iluminação pois esta estava tapada por um colchão, continha livros danificados e materiais pouco atraentes. Por esse mesmo motivo sofreu alterações, que estão bem desenvolvidas no capítulo III, tanto ao nível dos materiais como do espaço em si. Todas as mudanças partiram das ideias e opiniões das crianças com o auxílio da tríade. A área da casinha era composta pela cozinha (com uma mesa, cadeiras, diversas mobílias de madeira, algumas louças e alimentos em plástico, pegas, aventais, vassoura e apanhador) e um quarto (com tábua de passar a ferro, um carrinho de bebé mantas e roupas para as bonecas). Por fim, a área da plasticina constituía duas mesas e quatro cadeiras com uma caixa de plasticina e alguns utensílios apenas para a moldagem. Considera-se que a organização do espaço em áreas e os materiais dispostos nas mesmas “são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo” (Oliveira-Formosinho, 2013a, p. 85), permitindo à criança uma aprendizagem ativa através de diversas experiências. De todos espaços aqui elencados o mais requisitado era a área da casinha e os menos afluentes as áreas do desenho e da biblioteca. A partir desta metodologia torna-se possível a equipa pedagógica trabalhar em pequenos grupos, atendendo às necessidades individuais, oferecendo ajuda ou observando a atividade e o comportamento de cada criança nas diferentes áreas (Hohmann & Weikart, 1997).

Outra realidade que se prendia com o espaço era a raríssima frequência do espaço exterior. Neste sentido, a díade trabalhou esta questão de forma a despertar o interesse das crianças por ambas as áreas, bem como pela frequência das atividades no exterior, visto que este é “um local privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). As mudanças destacaram-se pelo seu carácter visual bem como pela dinâmica apresentada nas planificações. A Horta dos Cenourinhas e a Área da Biblioteca foram os espaços dinamizadas com maior incidência encontrando-se retratados no capítulo III.

Focalizando a organização dos materiais, a educadora preocupou-se acima de tudo com a autonomia das crianças. O mobiliário caracterizava-se por, um material leve, seguro e diversificado disposto de forma acessível às crianças

para que estas pudessem atuar sozinhas. Sabendo que, “para conhecer os objetos, o sujeito tem de atuar sobre eles e, portanto, transformá-los: tem de deslocá-los, ligá-los, combiná-los, separá-los e reuni-los” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 174), por outras palavras, a sala de atividades não tem um modelo único, não deve ser fixada uma organização em concreto, mas sim deve ser permitido às crianças organizar e reorganizar “o desenrolar do jogo educativo quotidiano” (Oliveira-Formosinho, 2013a, p. 84).

A organização do tempo deve ter “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). São vários os momentos de rotina que o grupo vive ao longo do dia na EPE. Contudo, estes momentos são um marco de referência que dão tranquilidade e segurança à criança, assim como ajudam-na a tomar consciência da sucessão temporal (Niza, 2013; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Barbosa, 2006).

As interações entre os diferentes intervenientes presentes no esquema da perspetiva ecológica sistémica também são essenciais para o processo educativo da criança (Correia, 1995). As relações entre criança-criança e adulto incentivam o desenvolvimento global e holístico da criança. Portanto, a Escola é o contexto que privilegia essas interações entre os pares bem como entre os adultos da comunidade educativa (González, 2002).

As relações entre as famílias são igualmente importantes (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira). Neste sentido a educadora e a díade articularam um trabalho em torno das interações escola-família através de algumas ações, como é o exemplo: da plantação de novas espécies e da partilha de técnicas para o melhoramento da “Horta das Cenourinhas”; da produção do livro “O nosso Natal”, onde espelhava as tradições da família de cada criança, entre outras iniciativas. No entanto, como a Escola é um espaço de partilha, onde se recebe mas também se dá, foi da iniciativa da díade oferecer um DVD às famílias com o registo fotográfico e de vídeo dos mais diversos momentos de aprendizagem das crianças.

Assim, considerou-se que foi desenvolvido um trabalho em torno das interações, pois se todos trabalharem em equipa obtêm um reconhecimento do seu trabalho e a oportunidade de ensinar e de aprender uns com os outros. Esta relação de cooperação, em que a equipa educativa coordena, planeia e avalia, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento

profissional e uma constante melhoria das práticas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa supervisionada desenvolveu-se no 1.º CEB com uma turma do 1.º ano de escolaridade na mesma Escola do AEP mencionada na EPE. Uma vez que já foi descrito anteriormente as características da instituição no que remete para a EPE, a mestranda passará a descrever seguidamente as instalações destinadas ao 1.º CEB

O 1.º CEB apresenta a infraestrutura mais antiga da instituição. Esta Escola pertenceu ao projeto plano centenário lançado pelo Estado Novo entre 1941 e 1969, apresentando características claramente delineadas dessa época - um edifício dividido em dois blocos sem ligação interna e com portas distanciadas para o acesso das salas, dois portões de acesso, estrados na sala de aula e o cruxifixo religioso. Lembre-se que por esta altura a Escola era dividida por sexos e no recreio exterior tinham construído um muro para anular a comunicação entre ambos. Nos dias de hoje um dos portões da escola já se encontra fechado e todas as crianças acedem pelo mesmo portão de entrada. Na totalidade o edifício é constituído por cinco salas de aula. No bloco esquerdo localiza-se a sala pertencente ao 1.º ano, uma sala de apoio o estudo, a sala da turma do 2.º ano e a sala dos professores; no bloco direito pode encontrar-se uma biblioteca, e mais três salas de aula.

Do corpo docente constituíam cinco professores responsáveis pela leção das turmas do 1.º ao 4.º ano, uma docente de educação especial, uma professora que desenvolvia o projeto “Ciência na Escola” e duas professoras de apoio educativo. As crianças com NEE ou com dificuldades de aprendizagem beneficiavam de Educação Especial e de Apoio Educativo, respetivamente, ministrado na sala de aula ou fora, conforme a especificidade de cada abordagem educativa, durante o horário letivo da turma.

Relativamente à composição do corpo não-docente, responsável pelo 1.º CEB, constituíam quatro assistentes operacionais e a assistente técnica destinada à sala de AAAF já mencionada na EPE.

A equipa destacava-se pelo trabalho colaborativo e cooperante desenvolvido por todos sempre na base da interajuda e com o foco na criança e no apoio das famílias. Esta variedade e diversidade de profissionais integrados no ambiente educativo, “mais do que apoiar e fomentar iniciativas, deve participar e contribuir para criar algum espaço de transformação do próprio sistema” (Garcia, 1994, p. 63), pois só assim se desenvolvem práticas diferenciadas.

Como se sabe as crianças passam cada vez mais horas na escola, tendo uma carga horária letiva extensa das 9 horas até às 16 horas, sem mencionar todas as outras crianças que frequentam as AEC, o acolhimento e/ou prolongamento. Por este motivo, este espaço deveria estar imerso num ambiente de bem-estar pois é nele que as crianças refletem, interagem e aprendem.

Nesta linha de pensamento, importa saber como está organizado o espaço sala de aula da PES. A sala do 1.º ano favorecia duma área abrangente, composta por um quadro interativo, um projetor, um quadro branco de marcador, um computador, colunas, uma parede coberta por quadros de corticite, uma fila de mesas e alguns armários que se destinam para suportar material e ainda uma área com brinquedos, apesar de restrita e um pouco pobre motivou bastante a mestranda para a possibilidade de mudança, visto que, esta área não é muito comum neste nível educativo.

Como se pode perceber a sala de aula beneficiava de recursos que permitiam a exploração de estratégias no âmbito das TIC, proporcionando um acompanhamento das mudanças que se vão registando na sociedade atual promovendo o desenvolvimento de competências na sua utilização (Comissão Europeia, 2011).

A sala tinha uma boa incidência de luz natural, que pode ser considerado um aspeto bastante positivo, exceto aquando a utilização do quadro interativo, que dificultava a sua visualização devido às telas, que cobriam as janelas, serem translucidas. Para além de possuir essas janelas, o arejamento da sala raramente acontecia porque se situa no rés/chão do estabelecimento e como o espaço exterior é coberto por terra e areia a quantidade de poeiras que invadiam a sala era imensa.

No início da PES a organização das carteiras estava disposta por filas horizontais. As crianças sentavam-se umas atrás das outras, voltadas para o quadro. Este tipo de disposição trazia algumas dificuldades para as crianças se conseguirem ver, olhar e comunicar, interferindo no ambiente sala de aula, e podendo influenciar efeitos emocionais e cognitivos importantes nas crianças (Arends, 2008). Na mesma linha, Zabalza (2001) considera que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que pode refletir um modelo educativo.

Assim sendo, considerou-se absolutamente necessário reorganizar o espaço sala de aula. Através de um diálogo com a professora cooperante, a díade foi tentar perceber o motivo desta organização e as possibilidades para a mudança. Ora a razão prendia-se com o facto de estarem numa fase de aprendizagem inicial e necessitarem de muito apoio do quadro para a transcrição, bem como pelo comportamento instável apresentado pelo grupo. A fila de carteiras da frente era composta por crianças com muitas dificuldades, também numa das filas, na ponta, era necessário estar um aluno insulino dependente que necessitava de fazer várias medições ao longo do dia. Este lugar facilitava a mobilização das assistentes operacionais que o auxiliavam nesta rotina.

Tendo todos estes aspetos em consideração, a díade propôs à professora cooperante a mudança de disposição das carteiras para a organização em U permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U estabelecendo um contato mais próximo com a criança (Arends, 2008). A professora mostrou-se bastante recetiva, por isso, tentou-se colocar em prática, como a sala não tinha amplitude suficiente partiu-se para a outra disposição, reorganizou-se a sala em L, restando ainda carteiras que tiveram de ser distribuídas no seu interior por filas.

Depois de se observar que a possibilidade de comunicação e o trabalho cooperativo ainda não era completamente facilitado a díade ainda sugeriu à professora que não houvesse separação das crianças com dificuldade das restantes, propondo unir crianças com dificuldades com crianças com facilidade no processo de aprendizagem. Esta reorganização permitia a interajuda entre as crianças, promovendo um trabalho cooperativo dentro da sala de aula (Fontes & Freixo, 2004).

Para além de toda a recolha de informação sobre a instituição e os seus espaços envolventes, é fundamental uma averiguação sobre o meio em que as crianças se encontram inseridas. Para uma *práxis* consciente “não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163). Tendo isso como base a mestranda analisou todos os dados nos processos individuais de cada criança, bem como recolheu informações que considerou pertinentes para a sua prática e envolvimento com o grupo. Apoiando-se em processos de observação e análise, adquiriu-se assim informação sobre o meio envolvente e a situação educativa, permitindo conhecer melhor o grupo e sobretudo a individualidade de cada criança, à qual teve de se fazer face em cada momento (Estrela, 1994).

O grupo era constituído por 19 crianças com características únicas, sendo 14 do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A faixa etária variava entre os seis e os sete anos de idade; uma criança estava referenciada com NEE devido a uma deficiência auditiva, apresentando diversas dificuldades; outra foi referenciada com hiperatividade, apresentando períodos de apatia, o que dificultava o seu processo de aprendizagem. É clara a presença de níveis de aprendizagem dissemelhantes distinguindo-se algumas crianças com muitas dificuldades ao longo do processo educativo. Deste grupo, seis crianças beneficiavam do apoio socioeducativo, duas vezes por semana com uma professora direcionada.

Considera-se importantíssimo perceber em que meio é que a criança se insere, tendo em conta a sua influência no seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), para poder desenvolver a sua prática de forma consciente, pois a heterogeneidade da comunidade escolar é um fenómeno cada vez mais presente, tendo conduzido a escola à necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença das crianças valorizando a diversidade e dando uma resposta de sucesso, providenciando “uma educação de qualidade para todos (Fernandes, 2000, p. 131)”. Por esse motivo, divulgar-se-á os dados que se determinaram importantes.

No que respeita ao número de elementos do agregado familiar, verificou-se que na sua maioria as famílias eram constituídas por três a quatro elementos havendo apenas uma família com oito elementos. Na generalidade eram crianças com apenas um irmão, existindo oito crianças que eram filhas únicas.

O nível cultural destas famílias, em relação às habilitações literárias caracterizava-se de uma forma global média. Verificando-se que tinham mais do que o 2º ciclo, existiam quatro licenciados e alguns em que a formação era desconhecida. Foi ainda possível verificar que na sua maioria os dois progenitores trabalhavam, destacando-se quatro famílias em que ambos os progenitores estavam desempregados. Assim, se pode constatar que o nível económico destas famílias era contudo considerado médio, uma vez que a grande maioria dos pais possuía emprego embora de baixos rendimentos usufruindo do escalão A e B onze crianças (E.B, 2016).

Em relação às atividades de apoio à família, grande parte das crianças almoçavam na escola, apenas duas usufruíam do acolhimento e três do prolongamento.

No que diz respeito à localização da escola, a maioria das crianças vinham a pé, o que significava que a instituição se encontrava perto das suas casas, salvo sete que se deslocavam de carro e uma de autocarro.

Para melhor compreender as dificuldades e comportamentos da criança é igualmente importante perceber a frequência das mesmas no jardim-de-infância antes do presente ano letivo, observando-se que cinco crianças nunca tinham frequentado a EPE.

Importa ainda refletir sobre a gestão de tempo da componente letiva realizada pelo grupo, uma vez que a definição das horas atribuídas para atividades pedagógicas depende de cada contexto, pois para cada escola é importante considerar variáveis como a gestão dos recursos e o número de turmas (Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio).

As atividades letivas do grupo tinham início às 9h, com a entrada das crianças na sala de aula, para um bloco de 90 minutos com uma área curricular que variava entre o Português e a Matemática de segunda à quinta-feira e Estudo do Meio à sexta-feira. A mesma área curricular era retomada às 11h, depois do intervalo que decorria durante 30 minutos, com início 10h30m. A hora de almoço decorria entre as 12h30m e as 13h45m, em que se iniciavam posteriormente atividades com a outra área até às 14h45m, ou seja, com Matemática ou com Português, exceto à sexta-feira que iniciavam com Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A partir das 14h45m às 16 horas, que é o término da componente letiva, o horário varia sendo que a i) segunda-feira é destinada para a Oferta Complementar; ii) terça e quinta-feira Expressões

Artísticas e Físico-Motoras; iii) quarta-feira Estudo do Meio e iv) quarta e sexta-feira Apoio ao Estudo mediadas por um intervalo de 15 minutos. Assim, a componente letiva apresentava um total de 25 horas semanais, em que existia flexibilidade na sua gestão.

Com um contributo muito importante para a diversificação das experiências de formação e desenvolvimento das crianças surgiram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Morgado, 2001) de “caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto). As AEC são lecionadas no final da componente letiva, após um intervalo de 30 minutos, isto é das 16:30 às 17:30 horas, oferecendo a seguinte distribuição e usufruindo de um professor da área, i) segunda e sexta-feira decorria a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM); ii) terça e quarta-feira Expressão e Educação Musical (EEM) e iii) quinta-feira Ligação da Escola com o Meio (LEM).

De acordo com os dados recolhidos relativamente à frequência das crianças nas AEC observou-se que a EEFM conta com 13 crianças; em LEM participam 11 crianças e em EEM integram 10 crianças, sendo a AEC menos frequentada.

A observação dos interesses das crianças foi uma das principais preocupações da mestrandia. Assim que dialogou com o grupo tentou perceber o que o movia, mas ao contrário do que aconteceu na EPE, as crianças tiveram imensa dificuldade em expressar aquilo que realmente gostariam de fazer na sala de aula. A questão era simples, mas para o grupo parecia complexa, todas as intervenções das crianças surgiam em torno das áreas curriculares como a Matemática e o Estudo do Meio. A imaginação e os sonhos pareciam não existir, foi então através da observação que se conseguiu perceber as apreciações e características do grupo.

O grupo imanava uma energia incrível, cada um dos elementos revelava características únicas. Estas crianças adoravam música e atividades com bastante dinamismo como a EEFM, mostravam bastante entusiasmo no contacto com as TIC. O conto de histórias também os fascinava. Gostavam muito quando tinham de fazer correções a eles próprios, pois sentiam-se responsáveis. Por fim, a dança e a temática dos animais destacavam-se nos seus interesses.

Para concretizar eficazmente a flexibilização curricular em simultânea com práticas significativas, foi necessário conhecer as necessidades educativas das

crianças, e dos seus contextos, tomando-se consciência das hipóteses de gestão diferenciada do currículo e da necessidade de contextualização educativa (Fernandes, 2000). Sendo um aspeto relevante a considerar, através da observação, pode-se constatar as necessidades do grupo e a partir dos seus interesses trabalhar a PES no sentido de colmatar essas carências (cf. capítulo III).

Numa fase inicial constatou-se que o grupo revelava bastante dificuldade em realizar atividades em pequeno e grande grupo. Visto que, não estavam habituados a essa dinâmica tornava-se um momento de excitação difícil de gerir autonomamente. Outra dificuldade observada prendia-se com a falta de respeito pela intervenção do colega, pois existiam sempre elementos do grupo que não esperavam pela sua vez para comunicar a sua resposta. Para tal, apostou-se no desenvolvimento do trabalho cooperativo, pois envolve três objetivos educacionais importantíssimos para este grupo apreender: em primeiro lugar a tolerância, em segundo a aceitação da diversidade e por último o desenvolvimento de capacidades sociais (Arends, 2008; Fernandes, 1997) ensinando ao grupo, em simultâneo, competências de cooperação e colaboração para a realização de uma tarefa comum.

Das áreas curriculares dominantes o Estudo do Meio e a Matemática são as áreas que sustentam mais adeptos, ficando o Português fora das preferências do grupo, onde se verificavam bastantes dificuldades nesta fase de iniciação à educação literária.

Ao nível das interações com e entre o grupo foi relevante desenvolver um clima positivo onde a valorização das crianças e o reforço positivo eram a palavras-chave. Desta forma, trabalhar o desenvolvimento do espírito crítico (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) e a autonomia, foi essencial, uma vez que durante as atividades, o grupo necessitava de um grau elevado de orientação. A capacidade de resolução de problemas interpessoais também representava um aspeto a desenvolver, pois o grupo recorrentemente apresentava dificuldade em lidar com conflitos e em compreender a posição do outro, sendo importante a criação de espaços para as crianças serem ouvidos e ouvirem os outros, respeitando-se mutuamente.

No que remete para as interações do grupo com comunidade educativa, a Escola no seu todo privilegiava este contacto entre as famílias e a instituição, envolvendo-se e desenvolvendo vários projetos como é o exemplo, da Feira das

madrinhas, da construção do campo de jogos, entre outros. Também a Câmara Municipal da Maia apoia projetos como: a Biblioteca Itinerante e a Ciência na Escola.

As interações entre a equipa educativa composta pela professora cooperante e pela díade assentavam numa aprendizagem cooperativa, marcada pelo espírito de equipa e uma grande abertura numa perspetiva de “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor”, implica que “cada indivíduo tenha um contributo a dar” que se concebe na lógica do “contributo para o todo” (Roldão, 2007, p. 28), isto é, o crescimento individual potenciando o crescimento da própria tríade. Todo o trabalho desenvolvido para tentar conhecer os contextos em que realizou a sua ação permitiu-lhe adequar as suas práticas. Isto “faz del[a] um[a] investigador[a], um[a] profissional reflexiv[a] que questiona o meio que [a] rodeia e se questiona a si e à sua ação” (Fernandes, 2000, p. 134).

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Cada ambiente educativo é definido por características singulares que o tornam único. Assim assume-se primordial uma postura indagadora e reflexiva, por forma a desenvolver práticas adequadas perspetivando o profissional de educação como um investigador que reflete perante os obstáculos e as incertezas com que se depara no quotidiano (Coutinho, et al., 2009)

A principal metodologia utilizada ao longo da PES foi a investigação-ação (IA), visto que é usada como estratégia formativa e caracteriza-se por uma forma de busca autorreflexiva, com o intuito de aperfeiçoar a lógica e a equidade das próprias práticas sociais e educativas levando à compreensão das mesmas, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos na sua prática (Kemmis, 1988 referido por Gómez, Flores, & Jiménez, 1999). Por sua vez, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação (Moreira, 2001).

Assim implicou um envolvimento ativo, permitindo o levantamento de questões emergentes da prática, a definição de objetivos e a seleção estratégias e metodologias adequadas, de modo a acompanhar processos e resultados (Bogdan & Biklen, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Como tal, as etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão sustentaram as competências desenvolvidas nos dois contextos de estágio constituindo um forte contributo para a construção da sua identidade profissional.

Em todos os sistemas de formação de professores, a observação tem sido uma estratégia privilegiada revelando assim um papel fundamental no processo de formação do docente (Estrela, 1994). A observação permitiu conhecer melhor a individualidade de cada criança auxiliando assim a mestranda: a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; a ser sensível às reações das crianças; a pôr problemas e verificar soluções; a recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; a situar-se criticamente face aos modelos existentes, e a realizar uma síntese entre a teoria e prática (idem p. 62).

Com recurso à observação, utilizou-se instrumentos de análise e interpretação em cada uma das realidades de interação, de forma a possibilitar uma intervenção pedagógica alicerçada entre a teoria e a prática, com o intuito de trazer um maior significado para a ação (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Desses instrumentos realça as notas de campo, as grelhas de observação das crianças (cf. anexo 1); a grelha de observação do contexto educativo (cf. anexo 2), o guião de observação da prática educativa supervisionada da EPE e do 1.º CEB (cf. anexo 3 e 4); os diários de formação e a análise documental. Estes instrumentos permitiram direcionar as observações realizadas e foram enriquecidos pela visão colaborativa, uma vez que foram desenvolvidos pela díade mediante os dois contextos educativos. Portanto, tudo isto permitiu conhecer melhor os grupos e o que os influencia.

Com efeito, estes instrumentos foram fulcrais para a realização das planificações na medida em que, estas deveriam responder aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e devidamente enquadrados com os documentos orientadores. Tendo em conta a imprevisibilidade do ser criança, a planificação não deve ser encarada de forma rígida, pois é importante “estar preparado para se desprender dos planos ou alterá-los” (Tavares & Alarcão,

2005, p. 159). Tanto na EPE como no 1.ºCEB, foi privilegiada essa imprevisibilidade e nesse sentido as planificações (cf. anexo 3, 4) sofriam alterações, com o intuito de responder às questões que ocorriam no momento. Contudo ressalve-se que na EPE isso acontecia com bastante frequência no sentido de acompanhar algum assunto que despertava no momento. Por outro lado, no 1.º CEB as alterações de planificação ocorriam com base na necessidade de proporcionar mais acompanhamento na realização das tarefas, verificando-se por vezes pouca autonomia do grupo.

Ao planificar foi importante agilizar uma gestão diversificada que permita às crianças depararem-se com desafios crescentes (Zabalza, 2000). Por esta razão, foi necessário pensar na organização do grupo, dos espaços, dos recursos e tempos em articulação com as atividades propostas, de modo a proporcionar aprendizagens ricas, inovadoras e ativas, procurando adaptar a ação às características do grupo (Fisher, 2005). No caso da EPE a planificação foi sempre realizada em tríade nos diversos momentos de reflexão durante a semana. No que remete para o 1.º CEB, embora a planificação fosse realizada individualmente, a professora cooperante selecionava os conteúdos e por vezes ainda refletiam em tríade sobre possíveis sugestões.

A etapa que se segue aos processos já abordados diz respeito à ação, momento em que a mestranda põe em prática as estratégias e atividades que planificou previamente (Moreira & Alarcão, 1997). No âmbito da EPE a ação era desenvolvida pela tríade, já no 1.º CEB não existia essa dinâmica, pois quem desenvolvia a ação era a mestranda responsável pela planificação, no entanto a professora cooperante e o par pedagógico auxiliavam em tudo o que era necessário para garantir o bom funcionamento das atividades.

A IA caracteriza-se por uma “dinâmica cíclica de ação-reflexão” (Moreira citado por Sanches, 2005, p. 129) fazendo com que os resultados da reflexão sejam postos em prática dando origem a possíveis objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste *boomerang* persistente entre ação e reflexão que está “o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (idem. p.129).

IA pedagógica alicerçou-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Para tal efeito, a mestranda solicitava a opinião do grupo sobre, qual a melhor forma de transformar o ambiente existente num estímulo encorajador para a criança e para as ações coletivas. Esta dimensão da metodologia concretizou-se pelo papel ativo que assumem os sujeitos envolventes na indagação, na qual toma como início os problemas que surgem na prática educativa, refletindo sobre eles e tornando-se possivelmente agentes de mudança. Foi nesse papel que a mestranda se reviu na PES e decidiu agir ao nível das interações, e da dimensão do ambiente educativo nomeadamente da sala de atividades e da sala de aula, bem como nas rotinas diárias. Na medida em que, no que remete para a EPE a ida ao espaço exterior era inexistente e passou a fazer parte da rotina do grupo. Assim como no 1.º CEB a disposição da sala estava organizada de forma a caracterizar uma aprendizagem transmissiva e passou a organizar-se de forma a estimular uma aprendizagem cooperativa.

Nos contextos da EPE e 1.º CEB, para além da reflexão diária constante e da elaboração das narrativas reflexivas (cf. anexo 5), existiam diferentes momentos durante a semana para refletir com a educadora e com a professora sobre as práticas da mestranda. Também a orientadora cooperante revelou um papel bastante importante encaixando-se numa “perspetiva colaborativa” (Vieira, 1993, p. 30). Por sua vez, o par pedagógico assumiu um papel de extrema importância uma vez que a reflexão sobre a prática era realizada constantemente em conjunto.

A investigação-ação permitiu também uma autorreflexão na medida em que a mestranda pôde refletir sobre os comportamentos observados transformando-os e aperfeiçoando as suas práticas. Neste sentido a investigação tem mostrado, que quando o educador/professor ou as mestrandas “têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento de ensino e têm oportunidades de uma prática seguida de análises adequadas, há muitas probabilidades de eles mudarem ou modificarem os seus “patterns” de comportamentos de ensino” (Flanders 1976 referido por Estrela, 1994, p. 61).

Por conseguinte, também a avaliação, a última etapa da IA, deve assumir-se como um processo inclusivo, que respeite as características de cada criança de forma a promover a aprendizagem e intrínseca aquisição de conhecimentos

bem como a evolução de capacidades, o que permitirá desenvolver este processo de forma mais adaptada (DL n.º 139/2012 de 5 de julho). A mestranda considera por este motivo, que a avaliação é indissociável da reflexão, pois constitui um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento e à regulação da ação educativa, permitindo analisar o percurso efetuado e por conseguinte perspetivar o futuro (Circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011).

Em ambas as PES apenas realizou a avaliação formativa de forma contínua e sistemática com intuito de auxiliar o desenvolvimento integral da criança e por sua vez, voltar a orientar o seu trabalho. Para tal, recorreu às grelhas de observação direcionadas para atividades) no 1.º CEB (cf. anexo 6) e, na EPE socorreu-se do seu diário de formação onde registava as notas de campo diárias.

É importante referir que apesar da avaliação ser contínua em ambos os contextos, na EPE foi também elaborado um relatório final de avaliação individual. A educadora cooperante possibilitou à díade a realização de todo o processo de avaliação, de acordo com as normas estabelecidas, auxiliando-as de forma irrepreensível. Esta oportunidade surgiu pois a educadora tinha consciência, que devido ao seu período de ausência não saberia as evoluções, conquistas e dificuldades de cada criança. Assim sendo, possibilitou à díade, com base nos seus registos e conhecimentos sobre o grupo, a realização do relatório final de avaliação. Esta prática permitiu-lhes tomar conhecimento dos procedimentos de avaliação na EPE.

Como futura profissional de educação a mestranda define-se como facilitadora da aprendizagem e agente de mudança e, também, como investigadora, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à prática educativa.

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

Neste capítulo importa refletir sobre algumas práticas realizadas tendo em conta os modelos pedagógicos e as perspectivas que suportaram a ação da mestranda. Serão salientadas as aprendizagens desenvolvidas e o impacto que a sua prática teve no desenvolvimento holístico das crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento profissional. Após uma análise e reflexão dos quadros teóricos e legais presentes no capítulo I, a caracterização do contexto de estágio seguida da metodologia de investigação-ação, explanadas no capítulo II, pelos quais se orientou, a PES permitiu um questionamento sistemático da prática com vista à melhoria das suas ações educativas.

O presente capítulo está organizado em duas partes: a primeira que consiste na descrição e análise de algumas ações desenvolvidas e dos resultados obtidos na EPE e a segunda descreve e analisa algumas ações desenvolvidas no 1.º CEB respetivamente.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A participação das crianças constitui um direito que se traduz na oportunidade de cada criança ser ouvida e ter as suas opiniões em consideração (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011, citado por Lopes, Correia, & Aguiar, 2016). Este direito atribui aos adultos responsabilidades pela criação de condições para a sua implementação (Lansdown, 2001).

Considerando que o jardim-de-infância constitui um contexto onde as crianças devem exercer o direito de participação e influenciar tudo o que lhes diga respeito (Sheridan & Samuelsson, 2001), afigura-se lógico conceptualizar a participação como um indicador da qualidade pedagógica.

Assim, as planificações da ação educativa foram realizadas tendo por base o processo de observação e de reflexão em tríade, bem como a participação das próprias crianças. Este processo de reflexão constante permitiu agir e atuar de forma consciente na prática (Alarcão, 2008). Torna-se importante evidenciar que a tríade procurou responder aos interesses e necessidades observados nas crianças, planificando práticas educativas intencionais e adequadas, dando voz ativa às crianças (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c). Neste contexto, salienta-se a existência de uma interatividade de metodologias e abordagens curriculares para uma aprendizagem construtivista (cf. primeiro capítulo).

Em termos conceptuais, o direito à participação revela-se compatível com as teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as quais, as crianças são coconstrutoras do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c). Em simultâneo, através do exercício do direito de participação, a criança poderá ver satisfeita a necessidade psicológica básica de autonomia (Deci & Ryan, 2000 citado por Lopes, Correia, & Aguiar, 2016) e deste modo, envolver-se mais nos processos de aprendizagem proporcionados pela tríade.

A par da IA surge a pedagogia-em-participação (cf. primeiro capítulo), que sustentou toda a PES concretizando-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho, 2009; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A formulação de um projeto implica a observação das condições do meio, o conhecimento do que foi possível alcançar em situações anteriores semelhantes e uma avaliação que sintetize as observações realizadas. Como tal, os projetos “ A alimentação” e “A área da biblioteca” foram apoiados pelo par pedagógico em conjunto com a equipa educativa, tendo em conta as necessidades e os interesses observados no contexto (Leite, Malpique, & Santos, 1991).

No que diz respeito às necessidades, o grupo revelava alguma dificuldade em respeitar regras de conversação e resolver situações de conflito autonomamente. Para além disso, tinham dificuldade em cuidar dos livros da

sala de atividades e apresentavam hábitos alimentares menos saudáveis (observado no lanche da manhã).

Relativamente aos interesses do grupo, destacavam-se as atividades de música, o tema dos animais (observado nos livros e brinquedos trazidos de casa), o conto de histórias e a partilha das suas ideias.

Nas próximas linhas e de uma forma sucinta refletir-se-á em torno de algumas ações desenvolvidas no projeto “A alimentação”. Este surgiu no início da prática e procurou dar enfoque a essa temática, já introduzida no PAA. A partir deste tema pertinente foram desenvolvidas várias ações.

A atividade “batido de frutas” foi pensada pela tríade com o intuito de despertar o envolvimento das famílias nas práticas educativas e exemplificar hábitos de uma alimentação saudável. Cada criança trouxe de casa uma peça de fruta à sua escolha. A dinâmica decorreu no refeitório e desenvolveu-se em grande grupo com o auxílio do adulto para o corte das peças de fruta. A área do Conhecimento do Mundo mostrou-se incisiva pelo incentivo de hábitos saudáveis no quotidiano das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Não obstante, o domínio da Matemática foi um dos mais desenvolvidos. Através da organização de conjuntos, para a confeção da receita e da contagem oral de copos, para a distribuição do batido (Osório & Maia, 2012; Castro & Rodrigues, 2009). Como as crianças trouxeram mais que uma peça de fruta, surgiu um problema “o que vamos fazer com tanta fruta?”. As respostas de algumas crianças foram “bebemos mais”, “damos à sala verde”, “levamos para casa”. Entre todos decidiram partilhar com os colegas da sala verde. No momento do lanche da manhã, o grupo da sala laranja distribuiu os copos de batido através da correspondência biunívoca (termo a termo) (Institut National de Recherche Pédagogique, 1995; Maia, 2008). Assim, desenvolveram não só capacidades de matemática, mas também de comunicação e partilha com a comunidade escolar.

A envolvimento das crianças na atividade foi de tal forma notória, que o grupo solicitou a receita para levar para casa. Com esse intuito, privilegiou-se o interesse do grupo e na parte da tarde, realizaram um registo individual da receita. Visto que, as crianças não sabiam escrever o registo foi elaborado a partir de recortes de panfletos do supermercado. Para esta atividade foram exploradas técnicas de Artes Visuais como a colagem e o recorte.

Sabendo que o grupo manifestava interesse pela Expressão Musical, a díade apresentou a música *comer bem ou comer mal* (cf. anexo 7) com o intuito de refletir sobre a conceção de uma alimentação saudável. Explorou-se o registo gráfico (cf. anexo 8) e criou-se uma dança para a mesma. Depois disto, surgiu um momento de reflexão “o que é uma alimentação saudável?”. Algumas respostas escutadas foram “uma alimentação saudável deve ter legumes”, “fruta” e “água”. Com base nestas afirmações, questionou-se o grupo sobre o consumo de legumes em casa. Algumas crianças referiram que comiam bastantes legumes. Porém a maioria não gostava deste tipo de alimento.

No dia seguinte, levou-se um cesto com vários legumes para a sala de atividades proporcionando o reconhecimento dos demais e promovendo experiências sensoriais. As crianças dispostas em círculo cheiraram, tocaram distinguindo texturas (liso e rugoso) de legumes já formados, legumes para plantar (com raiz) e algumas sementes (cf. anexo 9). Além disso, tentaram adivinhar as suas designações de acordo com os seus conhecimentos prévios. Posteriormente desafiou-se o grupo a plantar os legumes e as sementes num canteiro da Escola. Assim surgiu “a Horta dos Cenourinhas” (cf. anexo 10), nome escolhido pelo grupo através do método de votação. Esta iniciativa desenvolveu-se com maior abrangência na área do Conhecimento do Mundo, pois possibilitou: a exploração de diferentes legumes; a diferenciação entre sementes e plantas, e as técnicas de semear e plantar, bem como os cuidados a ter com a horta (Camaño, 2003). Também envolveu a área de Formação Pessoal e Social (caracterizada pela sua transversalidade) fomentando o debate e a negociação de ideias (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Durante a construção da horta, as famílias tiveram voz ativa no processo verificando-se através da partilha de conhecimentos sobre “como proteger o espaço”. Inclusive trouxeram outras espécies para semear. Nos momentos de entrega das crianças, a díade acompanhava-as até à porta com intuito de manter uma relação mais próxima com as famílias (Niza, 2013).

Num diálogo sobre a horta, as crianças deram a ideia de fazer um espantalho para proteger as plantas dos pássaros. Neste sentido, foi planificado com as crianças esse momento, por forma a definir os materiais a utilizar na construção do espantalho. Portanto, cabe ao educador proporcionar espaços e criar tempos onde a criança possa definir as suas intenções e escutar as intenções dos outros (Oliveira-Formosinho, 2011).

A atividade “o espantalho da nossa horta” (cf. anexo 11) consistiu na sua construção com a predominância de materiais de desperdício. Cada grupo desenvolveu uma tarefa acordada através do diálogo. Por exemplo, um grupo construiu a cabeça, outro fez as pernas e o outro cortou os sacos plásticos para o cabelo. De certo modo, criou-se uma dinâmica de trabalho colaborativo em que pequenos grupos desenvolveram diferentes tarefas, mas contribuíram para o mesmo fim (Damon & Phelps, 1989, citado por Fernandes, 1997). No final, foi debatido com o grupo o nome para o espantalho, sendo selecionado pelo sistema de voto “Senhor Cenourinhas”.

Com a construção da horta as rotinas do grupo foram adaptadas, pois este pequeno espaço exigia a observação do crescimento dos legumes, a irrigação dos mesmos e a ceifa das ervas daninhas. A participação ativa das crianças em todas as atividades deste pequeno projeto favoreceu o seu entusiasmo, “dado que [gostavam] naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (Martins, et al., 2009).

Como forma de perceber o balanço do pequeno projeto foi desenvolvida a atividade “jogo da glória gigante” (cf. anexo 12) com incidência na temática geral - alimentação. No chão da sala da AAAF colocou-se as peças do jogo e um dado gigante. De seguida, organizou-se grupos de quatro elementos e à vez, chamavam-se os grupos para participar. O objetivo do jogo consistia em acertar nas respostas e chegar à meta. O jogo deve apresentar duas funções: i) a função lúdica, que proporciona a diversão e o prazer e ii) a função educativa, que permite à criança construir conhecimentos (Kishimoto, 1998). Através desta dinâmica observou-se as escolhas que cada criança selecionava para a sua alimentação, à medida que ia disputando a meta com os colegas. Durante o jogo, observou-se que algumas crianças tinham dificuldade no *subitizing* isto é, a capacidade de reconhecer, sem contar, um conjunto de objetos numa determinada posição padrão (Vale & Pimentel, 2011), neste caso no dado. Cerca de metade do grupo necessitava que realizar a contagem oral fazendo a correspondência (pinta – número). A outra metade enumerava com precisão o conjunto de pintas do dado sem recorrer à contagem, isto é tinham desenvolvida a habilidade de *subitizing* (Castro & Rodrigues, 2008; Moreira & Oliveira, 2003).

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto promoveram a articulação do currículo, explorando diferentes áreas de conhecimento e

proporcionando diversas aprendizagens. A discussão de ideias entre o adulto, a criança e os seus colegas permitiu-lhe atribuir significado ao que vivenciou e experimentou. “Ao ser questionada, a criança reflecte sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve” (Pereira, 2002, referido por Martins, et al., 2009, p. 20). Foi no momento do lanche, que a tríade observou a preocupação das crianças em verificar, de forma voluntária, se todas consumiam lanches saudáveis, refletindo sobre as questões abordadas ao longo das intervenções.

Na gestão e organização do grupo durante realização das dinâmicas pedagógicas privilegiou-se o grande grupo, promovendo uma maior qualidade das interações estabelecidas entre as crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta foi uma das preocupações, uma vez que na fase inicial da prática educativa destacava-se como uma necessidade. Contudo, através da reflexão com a equipa educativa, estas dificuldades foram superadas gradualmente, procurando uma gestão da participação equilibrada de todo o grupo. De forma a promover a partilha e a escuta de todas as crianças, valorizando as diferentes experiências de cada uma, com base na sua curiosidade e no seu imaginário (Lino, 2013)

Numa fase posterior, foi desenvolvido outro projeto de intervenção. Este surgiu com base nas observações registadas, ao longo das PES. Observou-se a falta de interesse pela área da biblioteca em detrimento de outras áreas. Todavia várias crianças do grupo demonstravam gosto pelos livros que traziam de casa, mas deixavam-nos nas mochilas ou mostravam rapidamente aos colegas e guardavam-nos novamente. Este comportamento confirmava-se porque havia uma regra na sala que indicava: “os materiais trazidos de casa ficam na mochila”. Outras ações que motivaram este projeto foram: a dificuldade na cooperação e negociação entre pares; o respeito pela opinião do outro e a necessidade de saber partilhar.

Sabendo que um projeto se reveste de flexibilidade para responder, quer a interesses, quer a competências que as crianças necessitam de desenvolver para responder aos desafios da sociedade atual (Ferreira & Santos, 2000; Gambôa, 2011), o projeto “Área da Biblioteca” foi articulado com a temática dos animais e desenvolveu diferentes ações. Esta articulação mostrou-se indissociável uma vez que, através de um interesse colmatou-se uma necessidade.

No início do projeto, a díade questionou o grupo sobre a baixa participação na área da biblioteca. As respostas foram simples e diretas “a biblioteca não é bonita”, “não gosto de lá estar”, “já conhecemos todos os livros”. Como forma de dar resposta a esta necessidade refletiu-se com o grupo pensando em formas de tornar a área mais atraente e apelativa. A criação de ambientes educativos caracteriza-se pela “constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c, p. 43).

Um simples debate de ideias com o grupo conduziu a várias soluções proferidas pelo mesmo. Foram registadas opiniões como: alterar a disposição do espaço, colocar uma tenda, confeccionar uma manta, disponibilizar novos livros, contar outras histórias, entre outras. Esta negociação de ideais envolveu as crianças e motivou-as para o desenvolvimento do projeto, permitindo a partilhada de saberes, assumindo como princípios “significado e intencionalidade, (...), integração curricular e contributo para os fins sociais da educação” (Vasconcelos, 2011). Segundo as dimensões pedagógicas de Reggio Emilia o espaço é o “terceiro educador” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). É valorizado pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis, criando um ambiente atrativo providenciando mudanças, escolhas e atividades. Estas ações desenvolvem aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais, possibilitando que a criança se sinta confortável e protegida (Lino, 2013). Considerando que o espaço é importantíssimo para a realização de aprendizagens e para o sentido de pertença da criança, a díade em conjunto com o grupo começou por alterar a disposição do local. Por forma a motivá-las e torná-las o sujeito do processo educativo.

Após a organização do espaço, a primeira estratégia deste projeto (após um reflexão em tríade) foi incentivar a partilhar na sala de atividades, livros e/ou brinquedos trazidos de casa. Esta pequena mudança desenvolveu i) capacidades de comunicação oral; ii) motivou para a escuta e para a valorização do contributo de cada colega, aumentando a sua autoestima. Pois quando a criança se sente escutada ganha interesse em comunicar (Oliveira-Formosinho, 2007b; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A segunda estratégia consistiu em pensar numa forma de motivação para as intervenções seguintes, sendo que, esta representa um ponto importante para a predisposição das crianças para a aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000).

Todas as manhãs o grupo recebia correspondência do Senhor Carteiro na “caixa mágica” ou no correio da escola. Porém, às vezes o Senhor Carteiro gostava de pregar partidas e o grupo tinha de descobrir a sua carta através de estímulos auditivos. Este tipo de iniciativa motivava as crianças para as atividades seguintes pois destacava-se pelo fator surpresa. Nas próximas linhas, destacar-se-ão algumas ações desenvolvidas em torno deste projeto articulado.

O conto de novas narrativas foi outro dos interesses proferidos pelo grupo. Em todos os contos proporcionados às crianças a díade teve a preocupação de: i) analisar a capa referindo sempre o título, o autor e o ilustrador; ii) levar o grupo a refletir, fazendo questões sobre o observado; iii) focar os valores emanados pela história; iv) explorar o conto com as crianças motivando a atenção visual e auditiva; v) estimular o desenvolvimento da consciência fonológica e vi) intensificar o gosto pelo conto de histórias e o prazer de ler (Sim-Sim, 2007; Viana, et al., 2014). Por esses motivos principiou-se este novo projeto com o conto da história do *Elmer* do autor David Mckee.

Os padrões característicos e invulgares do elefante aos quadrados, *Elmer*, suscitaram a atenção do grupo. Num diálogo com a díade sugeriram que a manta da área da biblioteca se parecesse com o elefante. Com o intuito de tornar a ideia do grupo real, enviou-se uma carta (cf. anexo 13) para os encarregados de educação solicitando retalhos de tecido para a confecção da manta. Esta relação assente na comunicação realizada através de trocas informais (orais ou escritas) constituem ocasiões para conhecer as necessidades e expectativas educativas, ouvir as opiniões e sugestões incentivando a participação das famílias (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O conto de histórias foi desenvolvido tendo em conta diversas estratégias pedagógicas “direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e informações que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9). Após a receção dos tecidos trazidos pelas crianças, as mães ofereceram-se para confeccionar a manta culminando num trabalho colaborativo (Fontes & Freixo, 2004) entre a comunidade educativa com a intenção de tornar mais confortável o espaço da área da biblioteca. As famílias e a instituição “são dois contextos sociais que

contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Nesta dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças, as propostas da educadora e da díade com as famílias, tudo se torna possível de concretizar. A manta para além de tornar o espaço mais colorido e confortável, também possibilitou a exploração de conteúdos no âmbito do domínio da Matemática como: as formas geométricas e a contagem

Numa fase posterior, o Senhor Carteiro voltou a solicitar a reflexão do grupo sobre o mau estado e organização dos livros na área da biblioteca. Neste sentido, foram desenvolvidas algumas dinâmicas pedagógicas nomeadamente, a etiquetagem dos suportes escritos – a cor azul correspondeu aos livros de histórias; o vermelho aos livros de informação e o amarelo às revistas. Este procedimento foi discutido em grupo e as cores selecionadas pelas crianças. Durante esta atividade foi do interesse do grupo consertar os livros danificados. Privilegiou-se a voz e o incentivo das crianças surgindo por esse motivo “os médicos dos livros”. Com fita-cola transparente e “muita vontade de colar” os livros da área da biblioteca estavam “curados”. Esta dinâmica permitiu a sensibilização e respeito pelos livros, desenvolvendo assim o gosto pelos mesmos; proporcionou o contacto com diferentes suportes de escrita, e promoveu a integração das opiniões das crianças para a resolução de um problema (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) tornando-as voz ativa no processo educativo, valorizando as suas opiniões.

Outra estratégia identificada pelo grupo como potencial incentivo à frequência da área da biblioteca prendia-se com a montagem de uma tenda. Porém a sala de atividades revelava um espaço restrito para todos os materiais que possuía. A introdução da tenda (cf. anexo 14) veio dar ao espaço mais luminosidade, uma vez que se tratava de um tecido translucido e a partir da reorganização do espaço trouxe mais claridade e conforto à área. Depois de uma conversa sobre o número de pessoas possíveis na tenda, as crianças deram a ideia de a personalizar (cf. anexo 15). Para tal, disponibilizou-se um retalho de tecido branco a cada criança. Suportando-se das Artes Visuais cada criança pode colorir com tintas guache utilizando diferentes técnicas, como: carimbagem, pintura com pincel, e com os dedos, contorno de formas, entre outras. O principal objetivo das Artes Visuais é a expressão das emoções e sentimentos através da criação. “Não se pretende a produção de obras de arte

nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança” (Sousa, 2003b, p. 160). Assim que os tecidos personalizados secaram foram dispostos na tenda. As crianças mostraram-se contentes com o observavam comentando: “está muito mais bonita”, “fui eu que fiz”, “este é meu”, verificando-se um sentido de pertença e gosto pelas suas produções. Nesta atividade foi privilegiado o subdomínio das Artes Visuais, este refere que a utilização de uma multiplicidade de materiais e instrumentos torna as experiências mais ricas para as crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como se mencionou anteriormente a articulação do projeto “Área da Biblioteca” foi indissociável do tema dos animais. Assim importa ilustrar nas próximas linhas como se praticou esta articulação. Os livros e brinquedos trazidos de casa pelas crianças eram na sua grande maioria sobre animais. Logo, era impossível ignorar este interesse tão presente nos seus diálogos.

Pela manhã (no momento do acolhimento), as crianças comunicavam ao grupo o conteúdo do seu livro e de seguida colocavam-no na área da biblioteca para os colegas puderem explorá-lo pormenorizadamente. Este pequeno momento no início da manhã, desenvolvia capacidades explícitas do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (já mencionadas na primeira estratégia do projeto) e, também explorava diferentes curiosidades sobre as mais variadíssimas espécies do reino animal incidindo, portanto, na Área do Conhecimento do Mundo (Martins, et al., 2009).

As curiosidades sobre animais eram infindáveis, por isso a díade dialogou como o grupo acerca do que queriam saber exatamente. Registou-se todas as ideias numa cartolina e com base nessas curiosidades planificou-se a semana seguinte com as crianças “os habitats dos animais” (cf. anexo 16). “A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c, p. 49), com o intuito de despertar aprendizagens com significado para as crianças (Ausubel, 2003).

A valorização dos contributos do grupo esteve presente durante toda a PES. Nesse sentido, a atividade “vamos conhecer o habitat dos animais”, partiu dos seus interesses. Para tal, as crianças assistiram a uma apresentação de vídeo com os diferentes *habitats*. Com propósito de explorar o que foi visualizado, em pequeno grupo, realizou-se a atividade “jogo do cubo - habitats” (cf. anexo 16.1). Cada face do cubo tinha a imagem de um *habitat* diferente. O jogo

consistia em atirar o dado e consoante o *habitat* que saía a criança deveria selecionar o animal correto e adicioná-lo à face do cubo. Para além, desta dinâmica incidir na Área do Conhecimento do Mundo, a mesma privilegiou o trabalho de equipa, proporcionando a discussão entre os seus elementos, desenvolvendo capacidades de convivência democrática (uma necessidade bem evidenciada no início do projeto) inserida na Área da Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A preferência por atividades de cariz dinâmico e com desgaste de bastante energia era também um foco determinado pelo grupo. Como a díade já tinha realizado diferentes atividades no âmbito da temática dos animais (por exemplo: a exploração de adivinhas, jogos de mímica, construção de cenários através das artes visuais, entre outras) planificou a atividade “fazes o que eu faço?” que consistia na concretização de um jogo físico-motor. Este teve como objetivo consolidar as aprendizagens realizadas pelas crianças em torno dos *habitats*.

O jogo foi executado no pavilhão desportivo da escola e para tal, o par pedagógico socorreu-se de materiais já explorados pelo grupo, como: os animais do jogo do cubo, os cenários dos *habitats* dos animais (deserto, floresta, polos, oceanos/rios/lagos, elaborados pelas crianças), arcos, alguns cones e fitas de marcação. No início do jogo físico-motor foram organizados quatro grupos. Cada criança teve de percorrer o trajeto definido por cinco etapas – na primeira, a criança pegava num animal à escolha; na segunda, saltava por dentro dos arcos dispostos em ziguezague sem os pisar; na terceira, passava por baixo de um fio a rastejar; na quarta, percorria uma reta com o modo de locomoção do animal selecionado e na quinta, e última etapa colocava o animal no *habitat* correto. Esta dinâmica fortaleceu as aprendizagens já adquiridas pelas crianças, pois partiu dos seus conhecimentos prévios (Miras, 2001) sobre os animais (*habitats* e formas de locomoção) para a realização deste jogo. Paralelamente, esta atividade explorou a Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física desenvolvendo a consciência do seu corpo, mobilizando-o com precisão e coordenação, estimulando por sua vez, a relação do corpo com os objetos e imitando as formas de locomoção dos seres vivos (Martins, et al., 2012; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A partir da observação das atividades espontâneas nas áreas, percebeu-se que o grupo utilizava com muita frequência o jogo simbólico. Por esse motivo, desenvolveram-se também atividades com enfoque no jogo dramático e no teatro. Pois, o jogo dramático desenvolve a personalidade da criança, incentiva a autoeducação, satisfaz as suas necessidades de expressão de sentimentos, estimula a criatividade, promove o desempenho de papéis e a socialização (Sousa, 2003a). Nas próximas linhas refletir-se-á sobre a planificação “quero saber tudo sobre os animais” (cf. anexo 17). Esta para além privilegiar os aspetos referidos anteriormente, deu continuidade à exploração dos animais.

O conto da história *O Cuquedo* da autora Clara Cunha foi apresentado através do teatro de sombras chinesas. Pois a “observação de diferentes manifestações teatrais contribui para apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53).

A história foi explorada através do questionamento oral acompanhado pelo auxílio das imagens do livro. A narrativa é marcada pelo sucessivo aparecimento de animais em “manada”, trabalhando noções de contagem, seriação e classificação, “estas duas operações são atividades pré-numéricas básicas” (Maia, 2008) que devem ser sondadas na EPE. Além disso, esta dinâmica pedagógica permitiu a exploração de novos conceitos, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Por intermédio da análise do conto, as crianças também expressaram os seus medos e lembraram as características dos animais.

Posteriormente lançou-se um desafio ao grupo, dramatizar o reconto da história. Nesse sentido, a díade organizou cinco grupos e distribuiu colares para todas as crianças. Este material auxiliou a criança a memorizar a que manada pertencia. Portanto, o reconto dramático pôs em prática o conceito de manada na sua ação, e promoveu a expressão e a aceitação da opinião em grupo. Na medida em que, cada criança pode escolher o animal presente na história que queria interpretar. Organizados por “manadas” os grupos tiveram de decidir entre os seus elementos qual o som e a forma de locomoção a representar durante a dramatização. Este jogo dramático caracterizou-se pela improvisação onde os sujeitos exercitaram a imaginação e a criação de personagens (Bourges, 1964, referido por Sousa, 2003^a). Foi notório o interesse e o prazer das crianças em participar e cooperar na reinvenção e

criação de novas possibilidades de representação. Fomentando um ambiente de convivência democrática em que o debate, a negociação e a aceitação da opinião do outro foi tida em conta (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A atividade descrita foi supervisionada pela orientadora cooperante da instituição. Na reunião, privilegiaram-se momentos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Logo, a supervisão assumiu um papel central para a melhoria da ação educativa, promovendo a aquisição de novas aprendizagens relevantes para a compreensão e transformação das situações educativas (Alarcão & Tavares, 2003)

Sabendo que a observação é um processo contínuo, verificou-se o interesse do grupo por atividades de cariz musical. A expressão musical é, para crianças desta idade, benéfica para o desenvolvimento linguístico e musical (Gordon, 2000) uma vez que, assenta na exploração de sons, ritmos e movimentos. Considerando os aspetos anteriores, desenvolveram-se ações educativas com base na música *Os nomes coletivos* de Maria Vasconcelos (cf. anexo 18).

Inicialmente procedeu-se à audição da música. Durante este processo percebeu-se que algumas crianças já conheciam a música. Por este motivo o processo foi facilitado, pois as crianças que já sabiam queriam ensinar aos colegas. De seguida, apresentou-se o registo gráfico da música (cf. anexo 19) com várias imagens para facilitar a leitura. Numa fase posterior, explorou-se o conteúdo da letra e descodificou-se as palavras desconhecidas e as que lhes eram familiares, por exemplo “manada”. Mais tarde, decidiram os gestos em conjunto com o grupo, para cantar e dançar a música. Os gestos que a acompanhavam auxiliavam a memorização da música por forma a ilustrarem o que estava a ser cantado (Godinho & Brito, 2010). Procurou-se, desta forma, a movimentação das crianças ao som da música e o canto da canção, ou seja, apoiar duas das seis experiências-chave da música de acordo com o modelo curricular High-Scope (Hohmann & Weikart, Educar a Criança, 1997), aliando os subdomínios da Música e da Dança inseridos na Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta atividade de exploração musical constituiu um momento de aprendizagem significativa para as crianças pois, permitiu desenvolver a criança ao nível da sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que se assume como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial”, através

da resolução de problemas com a orientação do adulto ou da cooperação com pares mais capazes (Vygotsky, 2003, p. 112). Nesta dinâmica pode-se verificar que as crianças que já conheciam a música ensinaram aos que não sabiam transmitindo por sua vez um espírito de entreatajuda.

Posteriormente à exploração musical observou-se que apenas o conceito de “manada” tinha sido apreendido pelo grupo, uma vez que o tinham explorado em atividades anteriores. Contudo, para que as aprendizagens ganhassem mais significado para as crianças, lançou-se um desafio ao grupo. Construir um livro com todos os animais abordados na música e registrar os nomes coletivos de cada grupo de animais.

Inicialmente as crianças formaram pequenos grupos para iniciar a atividade “vamos construir um livro” (cf. anexo 20). Para além do trabalho de grupo desenvolver a cooperação entre os seus elementos (Fontes & Freixo, 2004). O pequeno grupo facilita a observação do adulto permitindo um trabalho mais individualizado e concentrado nas necessidades de cada um. Esta atividade de construção do livro desenvolveu-se em quatro fases. Na primeira fase, as crianças selecionaram um animal à escolha. Na segunda decoraram-no através de técnicas como i) a colagem de diferentes materiais (papéis de desperdício, lã, algodão, canela, entre outros); ii) a pintura com tintas (com o dedo, com pincel, com cotonete, com carimbos) ou iii) a pintura com diferentes riscadores (lápiz de cor, lápis de cera, marcadores). Esta dinâmica proporcionou o conhecimento de uma multiplicidade de materiais e técnicas e incentivou experiências sensoriais, culminando no entusiasmo da sua realização (Godinho & Brito, 2010). Importa referir que, as atividades de artes visuais eram na sua grande maioria realizadas rapidamente pelo grupo para frequentarem as áreas, por isso foi notória a satisfação do mesmo durante o processo de construção. Na terceira fase, em grande grupo, as crianças organizaram os conjuntos de animais e lembraram os nomes coletivos presentes na música. Esta permitiu desenvolver capacidades ao nível da organização e tratamento de dados (Castro & Rodrigues, 2008). Na quarta e última fase, associaram os nomes gráficos aos conjuntos. Não se tratou de uma atividade de leitura formal, mas sim de uma associação entre grafismos e cores. No final, o grupo solicitou à diáde que colocassem o livro dos nomes coletivos na área da biblioteca. Segundo, Niza (2013) o espaço da biblioteca deve conter registos gráficos fruto das aprendizagens da crianças.

Durante todo o projeto a mestranda considera que se destacou a envolvimento do grupo na planificação das atividades. Contudo, atenta que nem sempre foi fácil a mediação nas atividades em grande grupo, devido às necessidades já elencadas. Com o desenvolvimento da dinâmica de grupo foi possível fortalecer a aprendizagem cooperativa num ambiente democrático (Folque, 1999) colmatando as necessidades do grupo.

No início do projeto a área da biblioteca apareceu com maior enfoque, mas com a evolução da PES verificou-se, que partindo de outros incentivos do grupo foi possível fomentar o interesse pela área e manter um fio condutor até ao final da PES.

As palavras que melhor definem esta sequência de atividades foram sem dúvida o entusiasmo e a felicidade das crianças com que apreciaram e participaram nas mesmas, traduzindo-se num aumento da frequência da área da biblioteca e num envolvimento do grupo no processo de aprendizagem.

Assim, a partir da reflexão com o grupo e com a educadora cooperante foi possível criar um ambiente rico em oportunidades, atento às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento da criança (Piaget, 1977). Um ambiente promotor da articulação e interação com a família. Um ambiente de descoberta e exploração, impulsionador do prazer e da satisfação de leitura uma vez que, as crianças gostavam imenso de ler os registos gráficos dispostos na sala de atividades (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Outras iniciativas, desenvolvidas pela equipa educativa foram a criação de uma caixa com materiais heterogéneos, com o intuito de aumentar a motivação para a frequência da área da colagem. Uma vez que algumas crianças revelavam dificuldade em pegar na tesoura e no pincel, refletindo-se posteriormente no desinteresse de realizar as suas produções.

A partir observações subsequentes compreendeu-se que as crianças gostavam de manipular os fantoches que eram levados pela díade para apresentação de histórias. Por esse motivo, a díade colocou um baú na área da biblioteca onde continha todos os fantoches, silhuetas e dedoches utilizados nas práticas educativas anteriores. Esta atitude revelou-se importante pois “o apoio do educador ao jogo dramático, de iniciativa das crianças permite ampliar as suas propostas de modo a criar situações novas de comunicação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52). Para além disso estes

recursos destacavam-se pela promoção da comunicação e desenvolvimento da criatividade do discurso oral (Godinho & Brito, 2010).

Durante este capítulo foram referidas atividades que marcaram a prática educativa da mestranda. Estas refletem a articulação de várias áreas de conteúdos, consideradas numa perspetiva de desenvolvimento holístico e integrado, a partir de experiências que possibilitaram a curiosidade, a descoberta e a ordenação de conhecimento. As crianças tiveram acesso a uma forma completa de perceber o mundo criando significados e realizando uma aprendizagem significativa para elas.

As interações foram sem dúvida o ponto forte de toda a prática desenvolvida, estabelecendo-se por meio das ações da equipa pedagógica uma envolvimento com toda a comunidade educativa.

Ao longo da PES valorizou-se a escuta da voz da criança, pois “a escuta, (...), significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros” (Lino, 2013, p. 127), aceitando a liberdade de pensamento como principal estratégia educativa. Todavia nunca se demitiram do papel de profissionais de educação em formação, estando sempre em constante observação refletindo e planeando as suas ações pedagógicas em conjunto com a equipa educativa.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo do documento é visível a importância que é concedida aos interesses e às necessidades evidenciadas nas crianças. Portanto, importa perceber que também durante a ação desenvolvida no 1.º CEB a criança foi o centro do processo educativo. A observação contínua e atenta realizada ao longo da PES foi sem dúvida imprescindível, permitindo recolher “dados exactos, precisos e significativos” (Parente, 2002, p. 68). Estes dados deram voz à planificação da ação educativa focada em dois aspetos importantes, propósito ou seja, intencionalidade educativa e adequação ao contexto.

Esta preocupação em observar as necessidades e os interesses do grupo foi importantíssima, na medida em que contribuiu para a construção de uma

planificação adequada e intencional proporcionando assim aprendizagens significativas (Ausubel, 2003). Segundo Zabalza (2000a) “a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54).

Toda a ação educativa foi desenvolvida em torno do ambiente educativo, pois o ambiente é visto como algo que educa a criança, na verdade ele é o “terceiro educador”, juntamente com a equipa educativa (Lino, 2013), tal como já foi aludido nas ações desenvolvidas na EPE. Sabendo isto coube à tríade fazer do ambiente da escola um “sistema vivo” (Greenman, 1988, citado por Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 146), em transformação construindo-o e adaptando-o consoante o grupo de crianças.

Para um melhor entendimento das práticas, apresentar-se-à o projeto de intervenção em primeiro lugar, seguido de alguns exemplos que o ilustram, visto que, as práticas apresentadas foram sustentadas com base no projeto.

O ambiente educativo e todo o que nele é influenciado - a aprendizagem cooperativa, as relações interpessoais e o espaço são sem margem para dúvida o grande foco do projeto de intervenção. Pois,

“cada ambiente educativo tem de se esforçar para encontrar o seu próprio ponto confortável de repouso entre os desejos dos indivíduos e as necessidades do grupo; a formação de habilidades e o cultivo da criatividade; o respeito pela família e o envolvimento em uma comunidade mais ampla; a tenção ao crescimento cognitivo e a preocupação com questões de temperamento, sentimentos e espirituais (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, pp. 15-16)”

foram as principais preocupações da díade durante o desenvolvimento da sua ação. Para além disso, ao longo deste processo de aprendizagem foram valorizadas as trocas efetivas entre todos os elementos, favorecendo a comunicação e redimensionando as relações dinâmicas, valorizando sempre a experiência, de modo a que suscitassem aprendizagens com significado para a criança (Yus, 2002).

Ao longo da observação realizada foi possível perceber que as grandes necessidades do grupo passavam pela dificuldade nas relações interpessoais, pois denotava-se algum egocentrismo, próprio da idade, por se encontrarem

ainda no estágio pré-operatório (Piaget, 1977), resultando em brigas, rixas constantes e trabalhos de grupo, por vezes, infrutíferos uma vez que sempre que era proposto essa dinâmica, não conseguiam estar concentrados. Aliado a isso ainda revelavam dificuldade em comunicar oralmente.

Porém, a díade, acreditando que o trabalho cooperativo em simultâneo com um espaço intencional poderia dar resposta à problemática, desafiou a professora cooperante a mudar a disposição da sala. Convém lembrar que a sala estava disposta em filas horizontais, característica de um ensino transmissivo, onde as crianças com mais dificuldade encontravam-se na primeira fila e as com aproveitamento nas restantes (cf. segundo capítulo).

Após algumas tentativas a díade conseguiu chegar à disposição que tanto desejava, mesas dispostas em grupo. Esta disposição privilegiava não só as interações entre aluno-aluno como professor-aluno estimulando assim uma aprendizagem em cooperação com o outro (Arends, 2008).

O espaço-sala encontrava-se em mudança, mas como a escola é um todo e não se resume a uma sala, a díade em conjunto com o outro par pedagógico a realizar a PES na mesma instituição, refletiram sobre a transformação do espaço-escola como impulsionador de motivação para a aprendizagem das crianças. Junto das turmas do 1.º e 2.º ano dialogaram sobre o espaço envolvente e as suas cores, nomeadamente da ala B (cf. anexo 21) que apresentava um aspeto monocromático, sem qualquer estímulo para as crianças que por natureza transmitem energia em abundância e cor nos seus sorrisos.

Tendo em conta que se iniciava a estação do ano da Primavera, e as turmas encontravam-se a explorar a temática, a primeira ideia para o melhoramento partilhada pelas crianças, passava por construir um jardim com imensas flores no interior da ala B. A partir de técnicas de pintura, dobragem, recorte e colagem desenvolvidas na Educação e Expressão Plástica, as crianças construíram flores com diferentes materiais de desperdício (cf. anexo 22) para o embelezamento da ala B (Departamento da Educação Básica, 2004). Esta dinâmica permitiu às crianças estabelecer um sentido de pertença pelo espaço educativo, pois puderam participar e contribuir com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico para um espaço mais rico (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Durante o processo de construção, a reflexão em torno do espaço continuava, até que surgiu por parte das mestrandas, a ideia de pintar as escadas da ala B e C. A coordenadora da instituição apoiou-as incondicionalmente durante todo o processo. Solicitou que apresentassem a proposta e autorizou que, a mesma, fosse enviada por intermédio da escola para o AEP.

A resposta foi recepcionada positivamente, surpreendendo toda a comunidade educativa que não esperava tanta celeridade. Assim sendo, não restava muito tempo pois a validade da resposta comprometia a intervenção no espaço durante o período de férias da Páscoa. Em apenas um dia, tiveram de chegar a um consenso, com toda a comunidade educativa sobre as cores possíveis para o espaço. As crianças selecionaram quatro cores pelo sistema de voto (laranja, verde, azul e amarelo). A partir deste consenso ainda reuniram com os professores e funcionários da escola para chegar a uma ideia final, pois “o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem” (Gandini, 1999, p. 151).

Acreditando no grandioso papel que o ambiente educativo possui na educação da criança, a diáde não podia simplesmente realizar a sua ação sem se preocupar com este fator importantíssimo.

A intervenção no espaço-escola (alas B e C) (cf. anexo 23) provocou um grande entusiasmo nas crianças. Assim que regressaram de férias, os diálogos eram de satisfação, “a escola está muito mais bonita!”, “gostamos muito desta escola!”. O cuidado especial com a aparência do ambiente sem dúvida favorece a interação social (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Depois de toda a envolvimento em torno da transformação do espaço-escola, foi do interesse do grupo transformar igualmente uma área de brinquedos que possuíam na sala. Iniciou-se esta intervenção com um diálogo acerca dos desejos do grupo, sobre as diferentes possibilidades, os materiais e o nome da área. Foram discutidos nomes variadíssimos, e por alguns momentos foi difícil chegar a um consenso, até que a professora cooperante deu a ideia de “área top” uma vez que o palhaço construído, pelo grupo, para a exposição de Carnaval (dinamizada pelas diádes na escola) já tinha sido o “palhaço top”, assim como, o projeto de manuais escolares também se designava por “Top”. Como o grupo revela um sentido de pertença em relação às personagens

apresentadas pelo manual, em unanimidade agarraram a ideia e assim se passou a designar.

A “Área Top” (cf. anexo 24) foi pensada com e para as crianças, fazendo parte dela “uma casa da leitura”, almofadas, uma estante para a organização de todos os recursos utilizados, muitos livros sobre animais (pois o grupo revelava um fascínio por animais), livros de histórias, jogos manipuláveis, lupas e uma mesa com dois computadores com jogos interativos das diferentes áreas do currículo. A exploração da área era gerida consoante, o comportamento e o esforço quando realizavam as tarefas, funcionava como uma potencial motivação organizada num espaço equilibrado de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (Portugal, 2008), desenvolvida com base na cooperação visto que, a sua exploração era realizada individualmente ou em pequenos grupos até cinco crianças.

Contribuindo para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças (Loris Malaguzzi, 1994 referido por Edwards, Gandini, & Forman, 2016), a díade valorizou o espaço, “devido ao seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (Magaluzzi, 1994, citado por Gandini, 1999, p. 157) culminando assim no ambiente perfeito para o processo de ensino e aprendizagem com sucesso.

O projeto de intervenção continuava, alicerçado nas inter-relações promovendo um trabalho cooperativo, com intuito de colmatar as necessidades evidenciadas pela turma, como: a dificuldade da realização de trabalhos de grupo, do saber partilhar e saber ouvir o outro.

Aproveitando o interesse do grupo pelas TIC e apostando na relação entre escola-família (Morgado, 2001; Correia & Serrano, 1998) a díade estendeu a plataforma *Class Dojo* (cf. anexo 25) até aos encarregados de educação, criando uma ligação mais próxima. Cada criança era representada por um monstinho personalizado pela mesma. Nesta plataforma os encarregados de educação tinham acesso: aos registos das atividades realizadas, à avaliação e autoavaliação dos seus educandos, bem como podiam enviar *feedbacks* através de um comentário ou por mensagem privada. Assim conseguiram estar mais perto da escola e do seu educando. A autoavaliação das crianças era traduzida em símbolos que atribuíam pontos ao seu monstinho, por exemplo - na categoria “ajudo os outros” era atribuída uma coroa que valia um ponto, motivando assim as crianças para diferentes situações.

É preciso criar um ambiente de aprendizagem aberto às novas tecnologias tanto para os encarregados de educação como para as crianças. Promovendo assim, a adaptação e exploração do potencial dos conteúdos digitais, preparando ambos para a apropriação do mundo digital num sentido crítico e criativo (Comissão Europeia, 2014; Flores & Escola, 2009).

A *Class Dojo* foi um recurso muito motivador para as crianças, pois criou um ambiente de suspense na sala, na medida em que o grupo acreditava que os “monstrinhos” os viam pelo quadro interativo da sala e por isso tinham de se empenhar nas atividades. A partir das ilustrações que caracterizam cada “monstrinho” foram criados diversos recursos para diferentes aprendizagens que serão explanados mais à frente.

As estratégias desenvolvidas para colmatar as necessidades do grupo também tiveram como base um trabalho interdisciplinar que exigiu uma reflexão constante da díade, por forma a valorizar um saber global e não espartilhado. Aliada à articulação das áreas curriculares e não curriculares (cf. primeiro capítulo), outra estratégia utilizada pela díade foi também a realização de trabalhos em grupo, o uso de diferentes recursos para a aprendizagem tanto manipuláveis como tecnológicos, bem como a utilização de músicas relaxantes enquanto o grupo realizava tarefas. A audição destas músicas promovia a concentração do grupo (Departamento da Educação Básica, 2004) e funcionava como atenuador de comportamentos menos fáceis de controlar, atuando como uma espécie de comunicação (Carita & Fernandes, 2002).

Para melhor perceber o que foi defendido até ao momento importa descrever e refletir sobre algumas práticas desenvolvidas na PES. A título de exemplo serão apontadas seguidamente algumas intervenções onde se destacam as preocupações mencionadas anteriormente.

A área curricular de Estudo do Meio “tem potencialidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 1995, p. 31). Por este motivo, será alvo de reflexão a sequência didática “As histórias e o que aprendemos com elas” (cf. anexo 26) em que se articulou diferentes áreas curriculares e não curriculares.

Tendo em conta que a mestrandia privilegia a planificação da ação educativa com base nos interesses das crianças (Ferreira & Santos, 2000), este tema foi escolhido de acordo com os interesses do grupo, visíveis através dos seus discursos, das brincadeiras com cartas dos animais, e das preferências dos livros na biblioteca itinerante.

Sabendo que as crianças são os atores principais no processo de ensino e aprendizagem, procurou-se motivar e estimular para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens partindo de uma estratégia, que para além de considerar pertinente e motivadora, é também um interesse do grupo – o conto de histórias. A escolha de uma obra literária como estratégia de ensino e aprendizagem transporta incontáveis benefícios. Tais como, proporcionar prazer ao leitor, desenvolver a sua maturidade e, desta forma, o seu enriquecimento pessoal, uma vez que a leitura contribui para o desenvolvimento da sua personalidade (Garcia Sobrino, et al., 1994) e para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão (Santos, 2000).

Socorrendo-se algumas vezes das histórias para abordar conteúdos de forma significativa apresentou a história *Os ovos misteriosos* de Luísa Ducla Soares auxiliando-se do teatro de fantoches (cf. anexo 26.1). A Expressão e Educação Dramática (EED) para além de contribuir para a sensibilização estética da criança, também permite abordar conteúdos de diferentes áreas curriculares (Sousa, 2003a). A mestrandia organizou a sua exploração de acordo com os três momentos da leitura elencados por (Sequeira, 1999): antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. O momento inicial designado por motivação teve como objetivo envolver as crianças na atividade que ia ser desenvolvida, estimulando o seu interesse e curiosidade acerca da narrativa através da caça ao livro seguida da antecipação de conteúdos, e da exploração dos elementos paratextuais (Teberosky & Colomer, 2003), que permitiu a ativação dos seus conhecimentos prévios. As leituras ou dramatizações ocorriam sempre com as crianças sentadas no chão da sala e eram apresentadas pela díade, por forma a trazer mais dinâmica à leitura e despertar a atenção do grupo através da proximidade.

No momento da leitura, dramatizou-se a história recorrendo à utilização de fantoches e a música de fundo. Durante a narrativa a díade improvisava fazendo algumas questões por forma a criar uma ligação constante com o grupo, logo era fácil perceber que as crianças estavam interessadas na

apresentação, pois para além das gargalhadas que despertavam, respondiam ativamente às perguntas colocadas pelas “personagens”.

No momento pós-leitura, as crianças realizaram o reconto através da exploração das imagens do livro. Seguidamente, sucedeu-se um momento de Expressão e Educação Musical, pois o grupo revelou interesse em cantar a última parte da história, tal como a díade a apresentou. Assim, alterou-se a planificação para dar voz às crianças (Tavares & Alarcão, 2005), cantaram a estrofe, decidiram gestos para coreografar a música e em simultâneo exploraram o conteúdo da narrativa através da Expressão e Educação Musical aliada à dança (Departamento da Educação Básica, 2004). Este momento foi essencial pois a partir dele puderam relembrar de forma lúdica os *habitats*, a alimentação, a locomoção e o nascimento dos animais.

De seguida, orientou-se um diálogo em torno da moral da narrativa a partir de várias questões reflexivas como por exemplo: “A galinha fez bem ou mal em cuidar de todos os animais? O que farias se fosses a galinha? Devemos abandonar as pessoas quando nos dizem para o fazer?” Esta exploração permitiu uma abordagem à Filosofia para Criança levando a criança refletir sobre estas questões, a comunicar as suas ideias oralmente, a discutir probabilidades, interpretar coerentemente, formar e clarificar conceitos, usar critérios invés de regras (Rolla, 2004).

Uma vez que as crianças já tinham sido ilustradoras de um livro por um dia, numa atividade dinamizada pelo par pedagógico, a mestranda desafiou o grupo, desta vez, a serem escritores de histórias por um dia (recontando). Para tal entregou duas vinhetas a cada criança. A tarefa consistia em escrever frases que fizessem alusão ao momento da história mencionado na vinheta, estimulando a criatividade e a capacidade de escrita (Contente, 2000; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015)

No momento final da atividade, as crianças corrigiram os erros ortográficos, sob orientação, para a construção do livro dos “Ovos Misteriosos” (cf. anexo 26.2) recontado pelo grupo. Esta atividade para além de desenvolver a produção escrita e a interpretação de imagens possibilitou momentos de leitura e partilha de opiniões em grande grupo (Bártolo, 2004). Durante a leitura das crianças e a correção das frases todos se orgulharam das suas produções escritas batendo palmas, voluntariamente, após a leitura de cada colega.

A partir da temática dos animais a mestranda privilegiou a EED, acreditando que a realização de jogos de mímica estimula e contribui para a desinibição da criança perante o grande grupo (Sousa, 2003a). Cada criança retirava uma peça com a ilustração de um animal e mimava uma ação que o caracterizasse. Os colegas tinham de observar e adivinhar, para pudermos mimar de seguida e assim sucessivamente. O grupo gostou imenso desta prática e concretizou o desafio com sucesso, à exceção de duas crianças que tiveram mais dificuldade pois revelavam algum desconforto perante a exposição à turma. No entanto, com o incentivo da tríade todos conseguiram ultrapassar o desafio (Vieira, 2000).

Sabendo que as TIC melhoram a motivação, a concentração, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois tornam as aulas mais atrativas, dinâmicas e divertidas (Flores, Escola, & Peres, 2011). Procurou-se aliar as TIC ao Estudo do Meio e ao Português. Nesta linha de pensamento e como forma de motivar o grupo para um ambiente educativo que acompanha o desenvolvimento das crianças do século XXI, enviou-se uma mensagem informativa aos encarregados de educação solicitando o empréstimo do *tablet* durante dois dias, para a realização de diferentes atividades. A mensagem foi recebida com sucesso e no dia da atividade cada aluno tinha um dispositivo digital (10 *tablets* trazidos de casa, computadores e telemóveis levados pela mestranda), o que permitiu um trabalho mais individualizado.

Com estes dispositivos deu-se continuidade à temática dos animais. Cada criança tinha um bilhete de identidade de um animal (cf. anexo 26.3) para preencher com as suas características e um dispositivo digital. Porém, dada a dificuldade que as crianças do 1.º ano apresentam na leitura, a mestranda elaborou uma apresentação sintetizada para cada animal para que as crianças com mais dificuldade não se refugassem em sentimentos de frustração. Esta pesquisa digital permitiu não só, conhecer os animais e as suas características, como também orientar as crianças na pesquisa de informação de forma eficaz. Logo, um processo de pesquisa orientado permite à criança “envolver-se, activa e emocionalmente, na (re)construção do seu conhecimento científico, favorecendo deste modo, a aprendizagem significativa” (Martins, et al., 2007, p. 28)

No final da pesquisa, foi lançado um novo desafio. Cada criança teria de criar o seu animal sob a forma de fantoche e apresentá-lo à turma (cf. anexo

26.4) com base nas informações recolhidas na pesquisa digital. Esta dinâmica possibilitou uma nova articulação entre o Estudo do Meio, Português, a Expressão e Educação Plástica (EEP) e a EED. Privilegiou-se o uso de diferentes materiais como: riscadores, pompos, pelos, purpurinas, penas, desperdícios de cartolina e eva, olhos, lãs, entre outros. Ao experimentar e descobrir características de diversos materiais plásticos, está a entrar no campo do prazer e da liberdade (Sousa, 2003b).

Esta articulação de ações foi muito rica para as crianças não só pela diversidade de estratégias utilizadas, mas também pela articulação entre diferentes áreas curriculares de forma natural e não fragmentada, o que pensa ser essencial, para uma aprendizagem com significado (Fernandes, 2000).

Outra atividade que demonstra a articulação curricular, e a atenção atribuída aos interesses e necessidades do grupo é sem dúvida a sequência didática “vamos testar, errar e conseguir!” (cf. anexo 27) que se traduziu num percurso matemático. Tendo como principal objetivo explorar as unidades de medida não convencionais. Esta foi pensada no seguimento da temática dos animais e pretendeu promover uma aprendizagem interdisciplinar ligando as áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio, EEP e Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), associando também as TIC. A EEFM assume-se “(...) como um conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança” (Condessa, 2009, p. 43), mas, como atividade pedagógica que é, não deve ter como objetivo principal só as habilidades motoras, mas sim potenciar um desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afetivo e social da criança, tornando esta área/domínio um componente indispensável na educação escolar (Ferreira, 2006, p. 36).

Como forma criar uma motivação extra para o grupo, a atividade foi dinamizada noutra espaço da escola - uma sala ampla, visto que no exterior estava a chover. O simples facto da aprendizagem decorrer num ambiente diferente leva as crianças a interessar-se pelo que estão a realizar. Nesse ambiente de aprendizagem, a mestranda pretendeu realizar práticas pedagógicas que proporcionassem o desenvolvimento integrado dos conteúdos e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa para a criança (Ausubel, 2003).

A atividade iniciou-se com uma motivação que consistiu na procura de um animal guiando-se pelo som emitido de uma coluna, apelando à atenção auditiva da criança. Assim que encontraram o animal descobriram um código designado de *QRcode*. Através do diálogo as crianças clarificaram as suas ideias acerca da utilidade deste código, pois para algumas era desconhecida.

Para a realização da atividade, selecionou-se uma criança ao acaso para fazer a leitura do código com o telemóvel. A informação presente no código tinha como objetivo desenvolver um diálogo em torno das unidades medidas não convencionais, para mais tarde chegar ao conceito de unidade de medida convencional. Posteriormente, organizou-se a turma em pequenos grupos, identificados por cores (com de canetas de pele), com o intuito de desenvolver uma aprendizagem em cooperação com o outro e estimular as relações interpessoais. Pois, a realização de desafios em grupo, incentivam valores de inclusão e companheirismo através de interações positivas e momentos de alegria, em que se promoveu a capacidade de saber ser, saber estar e a autoestima das crianças (Neto, 2003, Silva & Flores, 2014).

Cada grupo tinha uma folha de registo (cf. anexo 27.1) onde deveria preencher as medidas de cada desafio/estação. Primeiramente, apresentou-se um problema à turma – saber qual a distância entre o leão e o elefante. As crianças tinham de medir com patas de elefante e patas de leão, contando o número de patas entre eles. Logo no início, instalou-se o debate, pois as contagens não batiam certo. Convém referir que, durante este primeiro processo não foi exemplificado como teriam de concretizar a tarefa, para não influenciar os grupos e permitir a aquisição da aprendizagem por tentativa e erro, promovendo ainda a discussão de ideias entre o grupo (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Fernandes, 1994).

Depois do diálogo em torno do problema lançou-se cinco desafios. Alguns desafios foram desvendados através dos *QRcodes* (cf. anexo 27.2), para que todos os grupos pudessem utilizar o telemóvel e explorar a aplicação *QRcode* apropriando-se do conhecimento dos mesmos para a vida quotidiana (Comissão Europeia, 2014). O objetivo dos desafios era tomar conhecimento de diferentes instrumentos de medida utilizados no seu quotidiano, como: o lego, as mãos, os pés, o clipe e a palhinha, aliando a conhecimento sobre os *habitats*, a alimentação e a locomoção dos animais.

No primeiro desafio para medir a altura de três animais (zebra, tigre e gato), colocaram a mão na cor da tinta que identificava o grupo e através da técnica de digitinta decalcaram a mão. Contaram o número de mãos e registaram. No segundo desafio para medir a distância percorrida com os pés, serpentearam como uma cobra por baixo de um túnel. Fizeram a contagem e registaram. No terceiro desafio para medir a distância percorrida entre o animal e o *habitat*, utilizaram legos; e assim sucessivamente. Esta dinâmica possibilitou às crianças a manipulação de várias unidades de medida e sua experimentação, encontrando “modelos operacionalizantes” que lhes facilitaram a abstração e compressão do conceito de unidade de medida (Fernandes, 1994).

Como forma de perceber os resultados obtidos, reuniu-se toda a turma para desenvolver um diálogo reflexivo, em torno das unidades de medida utilizadas e o seu rigor. Este momento foi essencial, pois contou com o contributo de todos que colaboraram com as suas ideias, originando a construção de um conhecimento conjunto e concreto.

A atividade descrita foi supervisionada pela orientadora cooperante da instituição. Na reunião, refletiu-se cooperativamente sobre, os recursos utilizados, a postura da mestrande e a forma como esta desenvolveu os conteúdos presentes na planificação. Este momento foi fundamental e culminou num apoio e estímulo positivo para ações seguintes (Alarcão & Tavares, 2003).

Outra dinâmica que pôs em prática a articulação curricular foi a atividade “sei tudo sobre plantas!” (cf. anexo 28). Esta apostou no trabalho de grupo e na partilha de conhecimentos através da aprendizagem cooperativa, dando importância ao contacto com exterior, que se caracterizava por um local onde alguns grupos se perdiam. Pois não encaravam este espaço como um momento de aprendizagem formal mas sim, como um instante de brincadeira sem um objetivo definido. Todavia acreditando que as crianças aprendem fazendo e experienciando, a mestrande tentou privilegiar esta dinâmica nas suas práticas.

A intervenção planificada iniciou-se com um jogo motivacional tipo *quiz*, (com recurso ao uso da ferramenta *power point*) (cf. anexo 28.1) que teve por objetivo rever alguns dos conteúdos abordados. Neste jogo foram exploradas diferentes tipos de resposta: dramatizações que traduziram alguns conceitos, o

desenho e a resposta oral. A realização deste jogo permitiu que as crianças se socorressem das diferentes formas que o ser humano tem para comunicar respondendo ao pretendido. Todas as formas de expressão (desenho e resposta oral) foram bem apresentadas, até a dramatização, uma vez que quando os conteúdos foram explorados, a díade se preocupou em associar ao conceito um determinado gesto, selecionado pelo grupo.

Esta abordagem diferenciada dos conceitos permitiu à criança com NEE ao nível da audição, compreender de forma rápida, simples e com significado, por exemplo a definição de ser vivo - as crianças, faziam o gesto de “nascem”, com os braços simulando o transporte de um bebé; “crescem”, com a extensão dos braços para cima; “alimentam-se”, com as mãos em direção à boca” e assim sucessivamente.

Após a realização do jogo, em grupos procederam à recolha de elementos naturais no espaço exterior (cf. anexo 28.2). Já na sala criaram um cartaz com os elementos constituintes de plantas, onde tiveram de os identificar e fazer a leitura de algumas placas informativas, onde constavam as funções de cada constituinte. Posteriormente, cada grupo procedeu à leitura/explicação do cartaz para a turma. Esta atividade possibilitou a aprendizagem a partir da experiência no contacto com os elementos reais do seu quotidiano, bem como desenvolveu a capacidade de comunicação oral. A parte realizada no exterior foi surpreendente pois, pela primeira vez conseguiram estar concentrados no propósito da recolha e identificação dos constituintes da planta, assim como tiveram em atenção a mensagem passada, respeitando a natureza e recolhendo os elementos de forma cuidada. Foi notória a evolução da dinâmica de trabalho de grupo e da relação estabelecida entre os elementos do mesmo.

Com base nas intervenções realizadas, as crianças demonstravam bastante interesse por atividades que fossem dinamizadas através de diferentes recursos manipuláveis. Neste sentido, foram planificadas ações com diferentes materiais e com tarefas distintas com o intuito de promover a autonomia das crianças e a sua motivação para a aprendizagem (Freinet, 1975).

A atividade de construção de um colar de contas surgiu com o efeito de dar resposta a uma dificuldade das crianças na contagem de 5 em 5 e na realização de operações, como a adição e a subtração. Algumas crianças do grupo realizavam as operações a partir de palhinhas revelando sucesso nas suas tarefas, já outras não utilizavam os materiais e continuavam a ter dificuldades.

Através da observação, percebeu-se que a maior parte das crianças com dificuldade não recorriam ao uso das palhinhas por vergonha, derivada a comentários tecidos pelos colegas. Foi então que refletiu e pensou em criar com as crianças o seu colar de contas.

O processo de construção foi muito importante na medida em que, exploraram noções de conjunto (a partir das contas de cores diferentes); fizeram contagens de 5 em 5 e de 10 em 10; introduziram o número quarenta e exploraram diversos desafios matemáticos numa atividade organizada em grupos, no espaço exterior, onde foi privilegiada a EEFM, o uso do colar de contas e a discussão de resultados em grupo (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

O sucesso desta estratégia verificou-se na realização das fichas de avaliação de matemática, em que todos conseguiram realizar os exercícios com uma simples explicação inicial. Assim, considera-se importante que o professor proporcione esta manipulação e experimentação dos materiais de modo a facilitar a abstração e compreensão de conceitos (Serrazina, 1991).

Importa perceber que os materiais concretos são uma mais-valia nesta fase tão abstrata que as crianças atravessam. O “material concreto é fundamental para o ensino experimental, uma vez que facilita a observação, análise, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (Turrioni & Perez, 2006, p. 61).

Outra atividade onde se privilegiou o uso de materiais manipuláveis foi na exploração do ditongo –nh-. Em grupos de trabalho exploraram diferentes recursos para o conhecimento da aplicação do ditongo, como: palavras cruzadas 3D, jogos de palavras para completar ou montar consoante a leitura correta, entre outros. Esta forma de realizar exercícios despertou um maior interesse nas crianças motivando-as para a aprendizagem do Português. O jogo tem esta vantagem, pois permite modificar as próprias modalidades do ensino tornando-as mais atraentes e mais ativas (Neto, 2003).

Outro exemplo da utilização do jogo em simultâneo com os materiais manipuláveis foi na exploração do número cinquenta. Por forma a despertar o interesse pela aprendizagem dos novos números recorreu-se às ilustrações dos “monstrinhos” da Class Dojo (cf. anexo 30). Esta atividade iniciou-se com um momento de motivação, proporcionado pelas TIC, através da ferramenta digital voki. O avatar criado intitulava-se por “Monstrinho Timie” e tinha a

função de lançar todos os desafios interagindo com o grupo. Durante os desafios, as crianças procuravam no espaço-sala diferentes números e ordenavam-nos no corpo do monstrinho que representava a sequência numérica correta. Para além disso, como forma de relembrar os números, jogaram ao bingo ilustrado pelos respetivos monstrinhos (cf. anexo 31). Este momento mostrou-se importante, pois uma vez que o grupo já tinha uma ligação com os “monstrinhos”, foi notória a sua satisfação na realização de ambas as tarefas. Confirmando esta ligação de proximidade com os recursos apresentados, a mestranda construiu uma grelha do zero ao cem com as ilustrações dos mesmos (cf. anexo 31.1) (cada número era indicado por um “monstrinho” diferente).

Mais tarde, a pedido do grupo, foram criados os restantes corpos dos monstrinhos (do dez ao cem) para afixar nas paredes, e assim repetir-se a estratégia utilizada - a caça ao número - sempre que necessário. Convém referir que esta estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos números, na medida em que, as crianças com dificuldade na contagem lembravam-se das ilustrações e reproduziam a sequência numérica. Assim foram criadas as condições para que as crianças através do significado que as coisas tinham para elas transpusessem os seus conhecimentos (Serrazina, 1991). As aprendizagens devem processar-se a partir de contextos significativos, para que as crianças compreendam conceitos, e construam mentalmente relações matemáticas (Sá, 1995)

Com vista à inovação e reestruturação do ambiente educativo e considerando que cada contexto é marcado por características que caracterizam de forma singular. Tornar-se essencial desenvolver uma postura crítica e indagadora que fomente a compreensão dos contextos e dos fenómenos que decorrem nos mesmos, para uma adequação das práticas desenvolvidas em cada um (Coutinho, et al., 2009). Esta inovação deve ser perspectivada na emergência das tecnologias como ponte para ambientes de aprendizagem mais abertos, pois formar para as tecnologias implica formar o espírito crítico, as capacidades de observação e pesquisa, os raciocínios dedutivos e indutivos, a leitura e análise de diversos tipos de informação e o desenvolvimento de estratégias de comunicação e partilha (Comissão Europeia, 2014, Perrenoud, 2000).

Nesse sentido, foram dinamizadas aplicações educativas como, “O Rei da Matemática” para melhor compreender as operações de adição e subtração. Para consolidar temáticas utilizaram-se as aplicações “Onde vivem os animais” fortalecendo as aprendizagens sobre os *habitats* e o “Kahoot” (ferramenta *quiz*) para consolidar o tema seres vivos e seres não vivos. Todas estas dinâmicas não só permitiram a apreensão de conhecimentos sobre as temáticas, bem como a capacidade de ouvir o outro motivando o espírito de equipa e a capacidade de interajuda.

Ao longo de toda a PES, as interações do grupo com a comunidade educativa foram privilegiadas pela tríade. Aliás este contacto próximo com a comunidade educativa permitiu a dinamização de atividades abrangentes a toda a escola, como a “caça ao ovo por estações” (cf. anexo 32) e o “palhaço de Carnaval” (cf. anexo 33). A organização destas foi da responsabilidade de todas as mestrandas da escola, incluindo as alunas do mestrado de educação do 2.º e 3.º ciclos e os professores.

Ao nível das interações, entre a equipa educativa composta pela professora cooperante e pela díade, foi evidente o espírito de equipa e uma grande abertura por parte da professora cooperante, não só na adoção de novas estratégias, bem como numa perspetiva de crescimento individual, potenciando o crescimento da própria tríade alicerçado sempre numa aprendizagem cooperativa (Alarcão & Canha, 2013).

Tendo em conta tudo o que foi referido, procurou-se desenvolver uma prática centrada na criança, dando resposta com a transformação do ambiente educativo com estratégias diversificadas que estimulassem as crianças e respondessem acima de tudo às suas necessidades e interesses com o intuito de promover o seu bem-estar, sem deixar de as desafiar. Esta forma de ação potenciou o desenvolvimento da criança na medida em que todos participaram na sua construção do saber.

METARREFLEXÃO

Este momento de reflexão constitui um espaço por excelência para a consciencialização de todo o processo formativo, nesse sentido serão abordados aspetos como, o docente de perfil duplo, as competências desenvolvidas, as apostas, os desafios e as dificuldades ao longo da PES, bem como uma reflexão em torno de algumas práticas na EPE e no 1.º CEB. Todo este documento é, portanto, o reflexo do processo de evolução do percurso formativo, contribuindo por sua vez para o aperfeiçoamento da capacidade reflexiva, que se traduziu numa “noção construtivista de pessoa” (Davies, 1972 citado por Alarcão, 1996, p. 127).

Considerando que este ciclo de estudos habilita para a docência de perfil duplo convém destacar que são valorizados conhecimentos holísticos no âmbito do conteúdo de ensino, científico, humanístico, tecnológico e artístico da área curricular de docência (DL n.º 79/2014 de 14 de maio) daí se atenta a abrangência de conhecimentos que um docente deve dominar por forma a acompanhar a criança de hoje.

Sabe-se que uma das grandes dificuldades apontadas encontra-se na transição da EPE para o 1.º CEB pois denota-se uma fragmentação entre contextos provocada pela eis formação do docente, centrada numa forma isolada e fragmentada, em que um não se informa ao outro (Alarcão, 2008; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Todavia, esta articulação está bem presente nas OCEPE.

Foi neste sentido, que o perfil duplo do docente veio contribuir para o melhor desenvolvimento da sua prática, pois permite a aquisição de um conhecimento teórico e prático de cada valência, ou seja, compreender a criança em diferentes fases da sua vida, revelando-se uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem. Porém, este não só possibilitou a tomada de consciência da importância da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB como também a necessidade de existir uma relação de cooperação e colaboração sistemática entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB.

Este perfil privilegia o desenvolvimento de profissionais para o futuro, promovendo uma postura crítica e reflexiva relativamente a todos os desafios que enfrentam no quotidiano profissional (Comissão das Comunidades das Europeias, 2007).

Coube então à mestranda ser capaz de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa. Defendendo-se a necessidade de um caráter interventivo que seja desafiado a ser um investigador ativo das suas próprias práticas, através de um envolvimento e questionamento crítico (Arends, 2008; Sousa, Alonso, & Roldão, 2013). Na sua opinião a metodologia de investigação-ação (cf. capítulo II) confere intencionalidade ao processo educativo, permitindo procurar respostas que se adaptem ao contexto e não assentem simplesmente em documentos prescritos (Atlet, 2000).

O ser professor hoje exige, “desde uma permanente problematização da prática, ao questionamento de estratégias e da forma como se lida com as ocorrências que se sucedem” (Santana, 2007), saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação pois a profissão docente é plena de dilemas (Ribeiro, 2016-2017).

Para dar resposta às questões que se levantaram na PES concedeu-se importância à observação do grupo, não só para perceber quais as necessidades do mesmo, bem como para desvendar os seus interesses

Ao longo do processo de formação, em contexto da PES, foram privilegiados diversos momentos de reflexão individual, através das narrativas reflexivas bem como da construção do presente relatório. Todavia é na reflexão em grupo que se põe a tónica. Em ambos os contextos vivenciados na PES, as equipas pedagógicas formadas na EPE (educadora, a díade, a assistente operacional e a orientadora cooperante) e no 1.º CEB (professora, a díade e orientadora cooperante) caracterizaram-se por pessoas que apoiaram e que estiveram constantemente disponíveis, potenciando novas aprendizagens e contribuindo para o crescimento profissional da mestranda. Estas foram sem margem para dúvida o motor do desenvolvimento de uma prática consciente com o intuito de planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores refletidamente, sob uma base de aprendizagem cooperativa (Ferreira & Fernandes, 2015). Nesse sentido, outra

das competências exigidas ao professor é a de refletir criticamente a sua ação com outros atores do processo de aprendizagem e ensino (Nóvoa, et al., 2014).

Paralelamente, a supervisão teve, também, influência no seu processo de desenvolvimento e formação. Todos os momentos foram fundamentais no sentido de trabalhar para uma melhoria constante e uma reflexão permanente. As reuniões pós ação e as reflexões que decorriam das práticas observadas, os feedbacks pormenorizados de todos os documentos enviados, auxiliaram sem dúvida, o crescimento e transformação da mestrandia como futura profissional de educação. Compreendendo as fragilidades e os aspetos a melhorar, o que por sua vez a incentivou a assumir uma atitude investigadora e reflexiva.

Foi na prática que se ergueram os verdadeiros desafios e por sua vez as dificuldades. Desde responder às necessidades dos grupos, motivar os grupos para aprendizagem, respondendo adequadamente com espaços e propostas inovadoras, sem cair no vazio. Até ao privilegiar as inter-relações, sem nunca descentrar o processo educativo da criança, promovendo assim um ambiente educativo estimulante. Foi sem dúvida a tarefa mais desafiante de todas!

Toda esta dinâmica inspirou-se na teoria mas traduzi-la em prática, foi um processo com erros e falhas, sucessos e vitórias. Em ambas os contextos o ambiente educativo foi o principal foco de toda a PES, pois “os ambientes educativos transmitem mensagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013c, p. 43). E a mensagem que a díade quis transmitir à comunidade educativa é que a criança em qualquer nível educativo pode e deve ser o centro ação (Alarcão, 2008).

Tanto na EPE como no 1.º CEB existiram práticas boas e menos boas que serviram para aperfeiçoar as práticas futuras. A relação escola-família, docente-criança e criança-criança foram enaltecidas sem nunca desistir do objetivo principal, uma aprendizagem em cooperação com o outro, num espaço estimulador e motivador.

No contexto da EPE o espaço favorecia de uma boa organização o que facilitou a socialização em grupo e a aprendizagem com o outro. Contudo a frequência das crianças no espaço exterior era inexistente. Sabendo dos incontáveis benefícios que este que proporciona à criança, foi da iniciativa da díade alterar esta situação desenvolvendo atividades no mesmo e sobretudo incluir a ida ao espaço exterior na rotina diária do grupo. Já no que remete para o espaço e a organização do 1.º CEB, tal como foi aludido nos capítulos

anteriores, este carecia de mudança e adequação. Foi no 1.º CEB que grandes alterações foram realizadas em diferentes dimensões, tanto na organização e inovação do espaço como nas dinâmicas de trabalho, avistando-se resultados positivos. Como por exemplo o trabalho desenvolvido em grupo e a aproximação das TIC ao processo de ensino e aprendizagem. Esta dinâmica no início era quase impossível de realizar, culminando em práticas de insucesso pois a falta de respeito pelo outro era vigente. Felizmente, com a insistência da tríade no trabalho cooperativo e a mudança do espaço, as crianças ultrapassaram a dificuldade de realizar dinâmicas de grupo retirando o melhor que estas proporcionam.

A interação entre escola-família destacou-se em ambos os contextos pois a mestrada acredita que a Escola precisa da família para desenvolver este trabalho conjunto que é o educar (Marques, 2001).

Assim, espera-se que a Escola responda não só aos “saberes”, mas ao enorme desafio de formar indivíduos. Neste sentido, procurou proporcionar situações de aprendizagem i) ativas, envolvendo de forma dinâmica as crianças, manipulando, experimentando e descobrindo, o que resultará possivelmente em discussão e partilha de ideias, integração de processos de planeamento e realização de atividades; ii) diversificadas, promovendo a resolução de problemas, a interpretação de dados e a elaboração de conclusões; iii) significativas, englobando as experiências escolares e não escolares da criança bem como os seus interesses e motivações; iv) integradas, desenvolvendo a articulação de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas do saber e por último, v) socializadoras estimulando trocas entre culturas, partilha de conhecimentos e a criação de práticas cooperativas (Morgado, 2001).

Sabendo de tudo isto, importa refletir sobre o reverso do que foi explanado até ao momento, isto é, refletir um pouco sobre uma prática que é partilhada por todos os docentes do 1.º CEB no momento da avaliação, as chamadas fichas de avaliação. Considera-se este conteúdo pertinente para a reflexão, pois foi algo que fez realmente a mestrada refletir sobre o como se está a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Denota-se efetivamente, que há uma “perseguição” pelas fichas de avaliação uniformizadas (Perrenoud, 2007), essa prática já vem sendo administrada há vários anos. O que acontece é que as fichas de avaliação são produzidas por

uma equipa pedagógica do agrupamento de escolas, que pouco ou nada sabe, sobre o contexto das crianças de outras escolas associadas, ao invés de serem elaboradas pelo docente titular que à partida sabe de forma exímia as dificuldades ou interesses daquele grupo de crianças. A isto se chama a uniformização curricular no seu expoente máximo. É aqui posta em causa a liberdade do docente na exploração de conteúdos. Muitas vezes, o docente precisa de explorar de diversas formas, um ou outro conteúdo com a criança, para que esse seja apreendido e isso não é aqui tido em conta.

Para além disso, também alguns enunciados são completamente redutores em relação ao que pode fazer na escola, por exemplo, no enunciado de Estudo do Meio solicitava à criança que pintasse a figura que correspondia às ações corretas no recinto escolar – ouvir música e ler um livro (opção incorreta) e estar sentado na cadeira e virado para afrente (opção correta). Mas afinal na Escola só se pode estar sentado e em silêncio? Isto dá que pensar! É preciso promover o pensamento crítico nas nossas crianças, pois não se pretende que sejam indivíduos acríticos e sem opinião. Por si só, o pensamento crítico é uma pedra basilar na formação dos indivíduos capazes de enfrentarem e lidarem com alterações contínuas e complexas que caracterizam o mundo atual. “Na verdade o pensamento crítico desempenha um papel fundamental na adaptação, com êxito, às exigências pessoais, sociais e profissionais do século XXI” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 14).

Nesta linha de pensamento, necessita-se com urgência de práticas inovadoras nos contextos, pois são as próprias crianças que questionam estas opções. “Avalia-se sempre para agir” (Perrenoud, 2008, p. 53) com o objetivo claro de contribuir para a inovação. Um professor que pratique diferenciação pedagógica socorre-se de uma avaliação formativa, ou seja uma avaliação que ajude a criança a aprender (Perrenoud, 2008).

Com este documento, procurou-se refletir sobre a PES e espelhar parte do percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional, social e pessoal. Para o crescimento da mestranda, a PES constituiu um momento de ampliação de saberes, valores, atitudes, capacidades e competências (Ribeiro, 2001).

No futuro, o desafio a que se propõe seguramente será ainda maior do que os ultrapassados em ambos os contextos da PES, todavia cabe à mestranda realizar um esforço permanente de avaliação e regulação, reflexão e formação ao longo da vida (Morgado, 2001).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I. (2008). *Um Enfoque sobre a Criança*. Obtido de Relatório de Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. A. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*.

Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. Reading and Writing. In F. Leopoldina, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever - Propostas integradoras para o jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª edição). Espanha: Mc-Graw-Hill Iteramericana.

Atlet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.

Barbosa, M. C. (2006). *Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

Bártolo, V. N. (2004). Motivação para a Leitura. In J. Lopes, M. G. Valasquez, P. Fernandes, & V. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldade da Leitura* (pp. 139-179). Coimbra: Quarteto.

Bento, G. (2015). *A Infância na Educação - Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. Investigar em Educação - IIª Série*, 4, 127-136.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). Programa e metas curriculares de matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Obtido em outubro de 2016, de https://books.google.pt/books?id=OCmbzWka6xUC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Camaaño, A. (2003). Los trabajos Práticos en Ciencia. In J. A. al, *Enseñar Ciencias* (pp. 95-118). Barcelona : Graó.

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Castro, J. P., & Rodrigues, J. (2009). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de Sentido de número e organização de dados.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). O sentido do número no início da aprendizagem. In L. S. L. Brocardo, & I. Rocha, *O sentido do número, reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Comissão das Comunidades das Europeias. (2007). Documento de trabalho do serviços da Comissão - Escola para o Século XXI. Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2011). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através da TIC nas escolas da Europa*. (a. A. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, Ed.) Obtido em 9 de março de 2017, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129PT.pdf

Comissão Europeia. (2014). *Abrir a Educação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa, *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Nova Gráfica.

Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Correia, L., & Serrano, A. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

Correia, R. (1995). Perspetiva Ecológico do Desenvolvimento Humano. *Revista Aprender, Vol. 18*, 36-43. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Costa, F. A. (2004). *O que justifica o fracasso do uso dos computadores na escola?* (E. Colibri, Ed.) Obtido de Polifonia: <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/jcpaiva/disc/lm/rec/01/02/03/justcompesc.pdf>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura*, (355-376), XIII (2).

Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo. 4.ª edição*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação

Dewey, J. (1938/1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan. Collier Books. In: Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa. Edições Colibri.

Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52/99, 27-35.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente - Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Fernades, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Aspectos Inovadores* (Vol. 2). Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (1997). *Análise Psicológica - O trabalho cooperativo no contexto sala de aula*. Madeira: Universidade da Madeira - Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). *Supervisão Pedagógica em Contexto de Supervisão Inicial de Professores do 1.º CEB: Uma análise focada nos Relatórios de Estágio*. Obtido de Saber & Educar - Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=589777

Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusã*. Rio de Janeiro: Sprint.

Fisher. (2005). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In S.-B. (org), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editores.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspetivas? In P. D. (Coord.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.

Flores, P., & Escola, A. P. (2011). *Competência e saberes na nova era digital: exemplificação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (U. d.-o.-M. Douro, Ed.) Obtido de Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf

Flores, P., & Escola, J. (2009). *O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico*. (P. Universidade de Trás-os-Montes, Ed.) Obtido de Journal: https://www.researchgate.net/publication/268001006_O_papel_das_novas_tecnologias_na_construcao_da_cidadania_a_plataforma_Moodle_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico

Folque, M. A. (novembro de 1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Obtido de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Fonseca, T. (2007). A cooperação é possível. In M. d. Educação, *Noesis - Revista Trimestral I*, 71, 34-37. Lisboa: Ministério de Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1998a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto editora.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. O.-F. (Coord.), D. J. Formosinho, Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas pra uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report*, . Lisbon: Aga Khan Foudation.

Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampa.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. &. (org.) Oliveira-Formosinho, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-79). Porto: Porto Editora.

Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Garcia Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., MerinoMerino, P., & Polanco Alonso, J. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.

Garcia, M. A. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa - As Escolas, os Projetos e as Equipas* (1.º edição). Porto: Edições ASA.

Gardner, H. (2001). *A Criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la* (2.ª ed.). Porto Alegre: Editora ArtMed.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* São Paulo: Artmed.

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Institut National de Recherche Pédagogique. (1995). *A descoberta dos números – contar, cantar e calcular*. Porto: Edições ASA.

Kamii, C., & DeVries, R. (1980). *Jogos em grupo na educação infantil*. Brasil: Trajetória Cultural.

Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. Itália : UNICEF Innocenti Research Centre.

Leite, C. (janeiro de 2012). (E. Unisinos, Ed.) Obtido em 25 de abril de 2017, de A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares: http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/artigo-Leite_pg88a93.pdf

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto.1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Réggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição). Porto: Porto Editora.

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

Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.

Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Revista Portuguesa de Educação 29(2). *Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores*, pp. 81-108.

Machado, F. A., & Gonçalves, M. M. (1991). *Currículo - Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA.

Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (2001). *Educar com o País*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, G. (2017). (M. d. Educação, Ed.) Obtido de Perfil dos Alunos para o Século XXI:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (setembro de 2007). Explorando - Educação em Ciências e Ensino Experimental. *Formação de Professores*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., . . . Sá, P. (2012). *Explorando... A complexidade do corpo humano*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. E. Cool, O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas da acção pedagógica (pp. 54-73). Porto: Edições ASA

Monge, M., Rosário, M., & Cañamero, G. (2000). *Craitividade na coeducação. Uma estratégia para a mudança*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Beja.

Montessori, M. (s.d.). *Educação e Paz*. (F. Valdez, Trad.) Queluz de Baixo, Portugal: Portugália.

Moreira, A. (8 de outubro de 2016). 3.º Colóquio Internacional Ler e Ser – Os desafios das escolas do século XXI. Porto.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, *Percursos de*

Formação e Desenvolvimento Profissional (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica - Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença .

Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Niza, S. (1991). "O Diário de Turma e o Conselho". *Escola Moderna* (1), 3.^o, jan./mar.Lisboa:Edição Movimento da Escola Moderna. In Formosinho, Júlia (org.); *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. Obtido em 2 de maio de 2016, de Animal-print patterns: <http://www.adobe.com/uk/web/tips/ill10qtpatt/>

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O.-F. (org.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.^a edição). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M., Woods, P., & Cavaco, M. H. (2014). *Profissão Professor* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância - Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. P. (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (1998a). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (1998b). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do "Projeto Infância". In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-169). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada - coração da pedagogia da infância?* Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra: *Revista Portuguesa de Pedagogia Infância: Família, comunidade e educação*. Ano 38, 1,2 e 3.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, & T. K. (Orgs), *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto : Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (abril de 2009). Aprender em Companhia. *Podiam Chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 78-96). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013b). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia da Participação* (pp. 11-15). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo- Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013c). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Aprender em Companhia - Limoeiros e Laranjeiras*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Osório, J., & Maia, J. (2012). *Cria(r)tividade na matemática do dia a dia da educação pré-escolar*. Aveiro: Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro.

Pacheco, J. (janeiro de 2001). *A Página da Educação*. Obtido de A monodocência coadjuvada: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=98&doc=8272&mid=2>

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores - teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. O.-F. (org.), *A Supervisão na formação de Professores I: Da sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2014). Interações. *Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*, 168-182.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2008). *Avaliação - Da excelência à regulamentação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2010). *A Pedagogia na Escola das Diferenças - Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2.^a edição.). Porto Alegre: Artemed.

Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2008). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: D. Quixote.

Pinho, A., Cró, M. d., & Dias, M. (2013). A formação do educadores de infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 109-125.

Pires, M. I. (1992). *Processos de resolução de problemas: Uma abordagem à construção do conhecimento matemático por crianças do ensino primário*. Lisboa: APM.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Obtido em maio de 2017, de Relatório do Estudo - A Educação das Crianças do 0 aos 12 anos: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D. (2001). *A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica*. Bragança: Escola Superior do Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Edições Esgotadas.

Rodrigues, A. M., & Fernandes, M. H. (1995). Novas Orientação em Educação Matemática. In A. d. (org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 413-436). Porto: Porto Editora.

Roldão. (1995). *O Estudo do Meio no 1. ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto editora, Lda.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (outubro/dezembro de 2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Revista Noesis*, 24-29.

Roldão, M. C. (2001). *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*, *Colecção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.

Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.

Sá, A. C. (1995). A Aprendizagem da Matemática e o Jogo. *Revista Noesis*, 35, 10-13.

Sacristán, J. G. (2008). O Currículo como texto da experiência. Da qualidade do ensino à da aprendizagem. In J. G. Sacristán, *Educação que ainda é possível - Ensaio sobre a cultura para a Educação* (pp. 115-127). Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santana, I. (outubro/dezembro de 2007). *Revista noesis*, 71. *Cooperação entre professores*. Ministério da Educação.

Santo, E. M. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. Revista Lusófona de Educação, 8, 103-115 .

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.

Sarmento, T. (Org.), Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (s.d.). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora

Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro, & P. B. (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. II, pp. 407-413). Coimbra:: APL.

Serrazina, M. L. (1991). *Aprendizagem da Matemática: a importância da utilização de Materiais*, Revista Noesis, 21, 37-38.

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool. *A perspective on pedagogical quality., vol. 2*. Contemporary Issues in Early Childhood.

Silva, F., & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In Carvalho, M., Loureiro, A. & Ferreira, C. (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores.

Sim-Sim, I. (2007). *Brochura do PNE - O ensino da Leitura: A compreensão de Textos* . Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

Sim-Sim, I., Silva , A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (Vol. 3.º). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e Dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.

Spodeck, B., & Brown, P. (1998). Alternativas curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In S. N. J. Formosinho (Org.), B. Spodeck, D. Lino, & P. Brown, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed., pp. 13-50). Porto: Porto Editora.

Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever- uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (mai./ago. de 2012). Meta: Avaliação. *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*, v. 4, 162-187.

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos - Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto: Porto editora.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares - Inovação ou Tradição*. Lisboa: Intituto de Inovação Educacional.

Torres. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.

Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação e Democracia – A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.

Turrioni, & Perez, G. (2006). Implementado um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In S. Lorenzato, *O Laboratório de Ensino de matemática na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Unesco. (2010). *Um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

Unicef. (1999). *La voz de los niños. Encuesta latinoamericana*. Oficina Regional para a America Latina e el Caribe: UNICEF.

Unicef. (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vale, I., & Pimentel, T. (2011). *Padrões em Matemática, Uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto.

Vasconcelos, T. (2008). *Educação de infância e promoção da coesão social*. Obtido em 20 de março de 2017, de Relatório do Estudo - Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas I(3)*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., . . . Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever- Propostas integradoras para jardim de infância. Educação Pré-escolar*. Carnaxide: Santillana.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vilhena, G., & Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Yus, R. (2002). *Educação Integral - Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. São Paulo: Artmed.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação de Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª edição). Porto: Asa Editores.

Zabalza, M. (2000a). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000b). *Evaluación en Educación Infantil. Perspectivar Educación*, (6), 30-55.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (1.ª edição). Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

DOCUMENTOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AE) (2014-2017). Projeto Educativo. Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AE) (2015-2017). Plano Plurianual de Melhoria - Projeto TEIP. Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Escola Básica (E.B) do Agrupamento de Escola de Pedrouços. (2016). *Processo Individual do Aluno*. Maia: Escola Básica do Agrupamento de Escola de Pedrouços.

Jardim de Infância (J.I) do Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2016a). *Processo Individual da Criança*. Maia: Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Jardim de Infância (J.I) do Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2016b). Projeto Curricular de Grupo. Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Ribeiro, D. (2016-2017). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29, Unicef

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

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - I série – A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - I série - A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série - N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República, 1.ª série - N.º 92*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série - N.º 240*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 maio. *Diário da República - 2.ª série - N.º 100*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 - I - série - A*. Artigos 2.º e 3.º Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República, 1.ª série - N.º 166*. Artigos 2.º e 4.º. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005 - I série - A*. Artigos 7.º e 8.º. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. *Diário da República - 2.ª série. N.º 164*. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

NM