

Sofia Maria Costa Moura

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 20**18**

Sofia Maria Costa Moura

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

AGRADECIMENTOS

Entre desafios, alegrias e incertezas, este longo percurso de habilitação para a docência não teria sido o mesmo sem o contributo de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento desta caminhada. Trilhar este caminho só se tornou possível com o apoio, energia e força das mesmas, a quem não posso deixar de agradecer.

Em primeiro lugar, aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional, pela presença constante, mesmo em momentos de maior aperto. É a eles a quem devo esta conquista.

Ao Ricardo, pela paciência, pelos desabafos, pelos conselhos e pelo incentivo. Por todo o amor incondicional, por acreditar em mim e não me deixar desviar do caminho. Foi um dos meus maiores pilares ao longo desta jornada.

À Raquel e à Sara por compartilharem as alegrias, as angústias, o empenho e as conquistas.

À minha amiga e par pedagógico, Liliana, pelo apoio constante, pelas horas e pela extrema dedicação que dividiu comigo.

À professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro e à professora Doutora Susana Marques de Sá, pela disponibilidade, orientação e apoio ao longo desta etapa formativa.

À educadora e à professora cooperantes, pelo acompanhamento, apoio e incentivo nas aprendizagens edificadas. Por me terem acolhido nas suas salas e partilharem o seu saber e profissionalismo.

A todos os educadores e professores que cruzaram o meu percurso educativo e que contribuíram, de uma forma ou outra, para que este sonho fosse concretizado.

A todos os grupos de crianças que acompanhei durante este período formativo, pelas novas aprendizagens construídas e pelos momentos de afetividade que irei sempre guardar comigo.

Aos restantes amigos, familiares e colegas, que sempre estiveram presentes, cada um com o seu contributo, para enriquecer esta viagem.

O meu sincero obrigado, por partilharem tudo isto comigo!

RESUMO

O presente relatório de estágio decorre da análise e reflexão da prática educativa desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento apresenta, não só, a mobilização de um quadro teórico e legal que fundamentou a ação educativa, como de igual modo o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, basilares na edificação do perfil profissional.

O percurso nas práticas educativas pautou-se por um processo em espiral, cíclico e contínuo, que conglobou momentos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, concomitantemente. Dada a mobilização desta metodologia – metodologia de investigação-ação – o presente documento permite demonstrar o olhar crítico, indagador e reflexivo sob as ações desenvolvidas, viabilizando o aprimorar da ação educativa, além do desenvolvimento global da criança. Ademais, alia-se a uma perspetiva socioconstrutivista a fim de explicar como esta metodologia permitiu um processo de tomada de decisões consciente e intencional, considerando as necessidades das crianças, na sua diversidade e unicidade, de modo a se construir um conjunto de ações com uma sequencialidade lógica e com procedimentos diferenciados, propiciando aprendizagens integradas e integradoras, numa perspetiva holística do desenvolvimento da criança.

Esta etapa de formação inicial, por meio de processos de colaboração e reflexão, ensejou a edificação de um perfil duplo, constituindo-se assim como o primeiro passo para a formação/aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação; Investigação-ação; Socioconstrutivismo; Criança

ABSTRACT

The present internship report stems from the analysis and reflection of the educational practice developed in pre-school education and the teaching of the 1st Cycle of Basic Education, within the scope of the Supervised Educational Practice course, part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This document presents, not only, the mobilization of a theoretical and legal framework the bases of educational action, but also the development of professional and personal competencies, which are the bases in building the professional profile.

The course in educational practices is based on a spiral process, cyclical and continuous, which conglobated moments of observation, planning, action, evaluation and reflection, concomitantly. Given the mobilization of this methodology - action-research methodology - this document allows to demonstrate the critical, inquiring and reflective view on the developed actions, enabling the improvement of the educational action, and the overall development of the child. In addition, it is aligned with a socio-constructivist perspective in order to explain how this methodology allowed a conscious and intentional decision-making process, considering the children's needs, in their diversity and uniqueness, in order to build a set of actions with a logical sequencing and with differentiated procedures, providing integrated and integrative learning, with a holistic perspective on child development.

This stage of initial formation, through processes of collaboration and reflection, led to the construction of a double profile, constituting thus the first step towards lifelong learning / training.

Key words: Education; Action research; Socioconstructivism; Child

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	4
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-escolar	14
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição educativa	30
2. Contexto de estágio em Educação Pré-escolar	33
3. Contexto de estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
4. Metodologia de investigação	45
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
1. A prática educativa na Educação Pré-escolar	52
2. A prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	99

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CSMP - Comprehensive School Mathematics Program
DL – Decreto-Lei
EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância
EE – Encarregados de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE – Projeto Educativo
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, propinado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. A elaboração do mesmo encontra-se predita no artigo 9.º do Complemento Regular Específico do Curso suprarreferido e, de acordo com as orientações do artigo 20.º do Decreto-Lei (DL) 79/2014 de 14 de maio, intenta a obtenção do grau mestre que, neste ciclo de estudos, concede a habilitação para a docência em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ademais, este documento prende-se com a fundamentação da PES nos contextos mencionados, no qual se procura exprimir o desenvolvimento profissional, pessoal e social.

A formação inicial de docentes propiciou o desenvolvimento de capacidades e competências indagadoras, críticas e reflexivas, por meio do contributo de cada unidade curricular incorporada neste ciclo de estudos, na qual se destaca a unidade curricular PES, que, dada a sua organização em seminários, proporcionou a coconstrução do saber profissional docente, a problematização das instâncias da ação educativa em contexto, além da partilha de vivências e aprendizagens.

A PES afigurou-se num momento basilar na edificação do saber docente, viabilizando, não somente, a reconstrução da visão da criança, como de igual modo, a articulação entre saberes científicos, pedagógicos e didáticos na ação educativa. Este percurso sustentou-se na metodologia de investigação-ação, um processo em espiral, cíclico e contínuo, que integra o ciclo observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, valorizando incessantemente a voz ativa da criança. No decurso da PES, atentando numa pedagogia socioconstrutivista, a criança assumiu um papel ativo no seu processo de aprendizagem, no qual os seus interesses e necessidades estiveram na base da ação desenvolvida. Além disso, a prática educativa foi alvo de uma constante reflexão crítica, a fim de se adequar sistematicamente estratégias ou ações menos eficientes, objetivando-se uma prática diferenciada, contextualizada e significativa.

No que concerne à sua estrutura, o presente relatório, objetivando-se explicar o desenvolvimento da ação nas demais dimensões, encontra-se organizado em cinco partes básicas, das quais a introdução, na qual se expõem os objetivos da concretização deste documento e as suas partes constituintes. Na sequência da introdução, apresentam-se três capítulos e uma reflexão final.

O primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico e legal, visa evidenciar e caracterizar os normativos norteadores da formação e desenvolvimento da profissionalidade docente. Ainda neste capítulo, engloba-se uma visão mais aprofundada das especificidades de cada contexto, a EPE e o 1.º CEB, a fim de notabilizar os referentes que orientaram e fundamentaram a PES.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta a caracterização de ambos os contextos educativos na qual a PES se desenvolveu. Primeiramente, da instituição educativa e *a posteriori*, as particularidades de cada grupo de crianças. Integra ainda a explanação da metodologia que orientou e sustentou o desenvolvimento das práticas educativas, a metodologia de investigação-ação.

No terceiro capítulo, procurou-se ilustrar, com determinadas ações desenvolvidas, os fundamentos teóricos-legais elucidados no primeiro capítulo, com sustento nas características dos contextos educativos, descritos no segundo capítulo. Neste momento, descrevem-se e analisam-se as práticas desenvolvidas e os resultados obtidos com as crianças em ambos os contextos, mediante a reflexão crítica sobre as atividades e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último, termina-se com um olhar sob todo o percurso de formação, no qual se evidencia o contributo das vivências experienciadas, em ambos os contextos educativos, para a formação pessoal, social e profissional.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“(...) ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 47)

Atualmente, a educação assume-se como uma prioridade civilizacional, na qual se visa a formação do indivíduo em todas as suas dimensões (Baptista, 2011). O modo como o docente gere as orientações e o currículo, estrutura as dinâmicas e o ambiente educativo, influem na relação que as crianças estabelecem com a aprendizagem (Perrenoud, 2000). A criança aprende a mobilizar os conhecimentos construídos, favorecendo a construção de uma cidadania ativa e de uma realidade social melhor para todos.

Sendo que, nos últimos anos, a sociedade tem sido alvo de mutações aos demais níveis – culturais, sociais, económicos, ideológicos, entre outros – é sob esta perspetiva que o profissional de educação necessita desenvolver competências que lhe providenciem uma resposta mais eficiente ao que lhe é exigido (Arends, 2008). A fim de desenvolver competências profissionais, a formação inicial institui-se como um momento basilar e o prelúdio de um processo de formação ao longo da vida, refletindo-se de igual modo num momento privilegiado para a construção do perfil docente (Formosinho, 2009). A PES é vista como um dos pontos cruciais neste processo de formação (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), a qual se encara como um passo essencial para o desenvolvimento profissional. Concludentemente, salienta-se a importância da articulação de quadros teóricos e legais, metodológicos e técnicos, de modo coerente e estruturado, com vista ao desenvolvimento holístico da criança (Alonso & Roldão, 2005).

Neste primeiro capítulo, expõem-se os principais pressupostos teóricos e legais lidados como suporte na ação educativa na EPE e no 1.º CEB. Assim, evidenciam-se os pontos que se denotaram mais significativos, orientaram e fundamentaram o processo formativo, bem como um enquadramento geral relativo à educação dos 0 aos 10 anos.

1.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Qualquer educador de infância ou professor do 1.º CEB, ciente da sua responsabilização no percurso educativo de cada criança, compreende a sua formação como uma peça primordial para a sua prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, bem como da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Sendo cada criança única e que frui de um percurso próprio, é papel do profissional de educação mediar e facilitar as aprendizagens, a fim de proporcionar à criança um espaço dinâmico e autónomo, sobre o qual se atua livremente, contribuindo para que se sinta em segurança e possa, de igual modo, agir autonomamente (Sanches & Cochito, 2002).

Num mundo em constante mudança, seja social, política, cultural, ou económica, a exigência e necessidade do docente se atualizar é progressivamente maior. Tendo por base a criança como o epicentro da sua prática, a proatividade apresenta-se como elemento fundamental para a prática do profissional, na medida em que este adequa os currículos e as aprendizagens em função das especificidades de um grupo e dentro desse, de cada criança individualmente. Desta forma, os currículos tornar-se-ão motivadores mesmo para crianças menos predispostas à aprendizagem e que tomem a instituição educativa como algo insignificante para as suas vidas. De acordo com Arends (2008), os profissionais do séc. XXI terão de compreender várias bases de conhecimento e serem profissionais reflexivos e capazes de resolverem problemas. O perfil duplo, para o qual habilita o presente mestrado, permite assim que o profissional de educação tome consciência da importância da continuidade educativa entre as duas valências, EPE e 1.º CEB, bem como da colaboração e cooperação entre ambas. Ademais, objetiva que se edifique uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2017-2018).

De forma a concretizar, com a maior eficácia, uma intervenção pedagógica fundamentada, importa compreender primeiramente a evolução do papel da criança na sociedade. Denota-se que, com o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia – ciências cujo principal objeto é a criança – a criança passa ser encarada como sujeito com vida e com identidade distinta do adulto (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), dado que até ao século XVII esta era vista como um adulto em miniatura, diferenciando-se pela sua estatura e força reduzidas, sendo dessa forma considerada menos inteligente e capaz (Palácios, 2004). O modo como a infância era encarada mudou inteiramente, por efeito de estudos de filósofos, biólogos, psicólogos, médicos e, entre outros, educadores, que procuraram continuamente transmutar a visão de infância e de criança, que até então se tinha construído (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Foi com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, no seu princípio VII, em 1959, que se preconizou o direito a uma educação gratuita. Nesta, providenciou-se o desenvolvimento integral da criança enquanto ser individual, instituindo-lhe as bases para a criação de um caráter de responsabilidade social e moral, favorecendo os meios para fortalecer as suas aptidões e construir o seu perfil como membro da sociedade (UNICEF, 1959).

Até 14 de outubro de 1986, data da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a educação em Portugal encontrava-se circunscrita a 6 anos de escolaridade obrigatória, que compreendiam dois ciclos de estudos: ensino primário e ciclo preparatório do ensino secundário (Lopes da Silva, 1996), uma vez que antes da data enunciada, até meado da década de 60 do século passado, essa obrigatoriedade era unicamente de 4 anos, que correspondiam ao ensino primário, designado popularmente por «quarta classe». Com a consagração da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), a escolaridade obrigatória reformulou-se, passando a ser de 9 anos. No seu artigo 4.º é aludido que o sistema educativo não compreende exclusivamente a educação escolar, mas do mesmo modo, a educação pré-escolar, sendo esta última de caráter facultativo, estando ao encargo das famílias este papel de EPE. Somente com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto é que se reconhece a universalidade da EPE, que até então era apenas reconhecida aos restantes níveis educativos. A EPE é, assim, encarada como precedente do 1.º CEB, que lhe dá continuidade.

Na perspetiva de Serra (2004), pode-se estabelecer uma analogia entre o sistema educativo e uma máquina, sendo os distintos níveis educativos

apontados como as peças que compõem a mesma e a articulação curricular como “os «pontos» de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p. 75). A nível legal, é ainda possível constatar a preocupação pela continuidade educativa, relativamente a alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1.º CEB (*idem*). Esta continuidade corrobora e fundamenta assim a relevância de ativar os conhecimentos prévios das crianças, respeitando o seu próprio processo de aprendizagem. Esta articulação entre os dois níveis é fulcral para uma transição educativa favorável.

De acordo com Fabian e Dunlop (2006), a transição em educação espelha-se mediante processos de mutação, que se podem caracterizar por uma mudança de etapa – a título exemplar, da EPE para o 1.º CEB –, de local (tal como, a mudança de instituição de ensino), ou ambas, em casos nos quais as crianças mudam de etapa e de instituição educativa concomitantemente. Essas alterações podem ser promotoras de sentimentos de ansiedade e apreensão, por parte das crianças que transitam de um meio familiar para um meio que ainda desconhecem. Por sua vez, a transição poderá ser encarada como um momento de excitação, não só pela oportunidade que oferece de conhecimento de novos mundos, como igualmente pela possibilidade de aquisição de novas aprendizagens. Portanto, é essencial que a transição educativa se proceda de forma salutar e equilibrada, transmitindo à criança segurança, proteção e acolhimento, necessários para que despolete nela um sentimento de pertença relativo a esta nova fase. É ainda desejável que persista uma simbiose entre ambas as etapas, a que termina e a que se inicia, reforçando o peso da articulação entre os níveis de educação. Uma transição educativa saudável evidencia-se somente se o professor e o educador de infância detiverem um conhecimento profundo do grupo e das características específicas de cada elemento, notabilizando-se assim para o peso da escuta da voz das crianças, para que esse conhecimento seja possível (Zubizarreta, 2010).

Atendendo ao supramencionado, importa aludir à importância do perfil do professor generalista, como vantagem no processo de transição enunciado. O regime de monodocência, consagrado pelo DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro,

implica que os profissionais de educação assumam e demonstrem, mediante as suas práticas, que a educação não se deve segmentar em faixas etárias, mas ser compreendida como um todo contínuo e em constante transformação, no qual a construção do conhecimento se propicia nos primeiros anos de vida, evoluindo em simultâneo com o desenvolvimento da criança (Marchão, 2012). É nesta linha de pensamento que se considera, numa visão própria, que este perfil possibilita o favorecimento da transição educativa em dois aspetos. Primeiramente, ao estar habilitado para a docência junto de crianças da EPE e do 1.º CEB, um docente tem a oportunidade de continuar com o seu grupo desde a entrada na creche até ao último ano do 1.º CEB, o que lhe possibilita a conservação de laços construídos no decorrer dos anos, onde a familiaridade se mantém, independentemente de o ambiente educativo ser distinto e apresentar características diferenciadas. Em contrapartida, em casos nos quais a transição não é possível, tal como se observou no contexto de PES, o perfil de monodocência confere o conhecimento em ambas as vertentes, facilitando o sucesso desse processo. Isto é, o professor ou educador de infância detém conhecimentos para garantir uma transição mais favorável à criança, uma vez que conhece as características das duas valências, podendo potenciar uma transição mais eficiente.

Em paralelo com esta vertente, os profissionais de educação necessitam liar laços com as famílias, visto que estas apresentam um papel primordial como mediadoras na articulação entre níveis de educação. Esta importância filia-se no entendimento de que a educação funciona num contexto sistémico, no qual todos os intervenientes desempenham papéis concorrentes concertadamente, para que o sistema funcione de forma equilibrada (Morgado, 1999).

Uma relação mesossistémica favorável entre a instituição educativa e a família torna-se imprescindível para garantir o desenvolvimento integrado, sustentado e equilibrado da criança, tendo em vista que os conhecimentos de ambos se complementam. Os pais detêm um conhecimento a respeito dos seus filhos que é basilar para a relação educativa. Inversamente, a instituição é dotada de conhecimentos sobre as crianças, os quais são do interesse dos pais (*idem*). Assim sendo, tencionou-se que a família assumisse um papel ativo nas atividades educativas, favorecendo um *continuum* entre a vida escolar e a familiar, na aprendizagem e desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A troca de opiniões com os pais permitiu um conhecimento

mais aprofundado acerca das crianças e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, remetendo-se para o segundo capítulo, vem corroborar, de certo modo, a importância desta relação de reciprocidade existente entre a criança e o meio, na medida em que considera que o desenvolvimento de cada ser humano ocorre em contextos que o influenciam (Portugal, 1992). De acordo com o autor da teoria suprarreferida, os contextos de vida do indivíduo funcionam como uma espécie de «bonecas russas», que se «encaixam» e influenciam mutuamente (Bronfenbrenner, 1996). Destarte, o profissional de educação não só deve estabelecer uma base relacional com a família, mas sobretudo, olhar cada criança como um todo e não unicamente como aluno.

Todavia, mesmo cientes da importância desta relação de reciprocidade, o educador de infância e o professor não se podem desonerar do seu papel enquanto responsáveis pela criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Como tal, é fulcral que se considere, seja na EPE, seja no 1.º CEB, a constante preocupação com a articulação de saberes, tendo, sempre que possível, como base o que a criança já sabe, a fim de auferir uma abordagem globalizante e integrada, que providenciará aprendizagens significativas. Ademais, espera-se que o profissional de educação conceda autonomia à criança, proporcionando-lhe oportunidades para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões (Bertram & Pascal, 2009). Este nível de autonomia permite que a criança seja agente ativo na construção de aprendizagens, dado que, tal como enuncia Arends (2008), a principal finalidade da educação é o bem-estar e a felicidade das crianças.

A criação de meios que potencializem a autonomia permite elevar o grau de interação adulto-criança, no qual esta se sente valorizada e o centro das ações desenvolvidas (Bertram & Pascal, 2009). Não obstante, importa ressaltar que a interação entre adulto e criança não se limita meramente à interação verbal, sendo que o educador de infância e o professor devem atentar, do mesmo modo, nas interações de tipo não verbal, que se sustentam por perceções recíprocas, expectativas, representações, papéis de um lado e do outro e que interagem mutuamente (Altet, 2000). Para a edificação de uma relação saudável é basilar reverenciar igualmente a sensibilidade para com as crianças e a estimulação que

lhes é oferecida (Bertram & Pascal, 2009). De forma a garantir a concretização destes dois aspetos, é primordial que se contemple as necessidades e interesses da criança, pois uma vez “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p. 5).

A delineação das necessidades e interesses das crianças somente é possível mediante o ciclo observação-planificação-ação-reflexão-avaliação – explanado no segundo capítulo. De modo a melhor propiciar a ação educativa, o conhecimento da hierarquia das necessidades de Maslow (1954) permite ao docente tomar consciência das necessidades básicas do ser humano, nas quais se tem por base que a necessidade seguinte nunca poderá ser satisfeita se a anterior não o for. Dessarte, Maslow apresenta, pela ordem de importância e necessidade de realização, as cinco necessidades que compõem a pirâmide: necessidades fisiológicas básicas, que asseguram a sobrevivência do indivíduo – tal como, comer e dormir – necessidades de segurança, necessidades sociais e afetivas, necessidades de estima (autoestima, confiança, ...) e por fim, necessidades de autorrealização. Compreendendo o funcionamento da hierarquia supracitada e sobretudo, garantindo que as necessidades base estão satisfeitas, o profissional de educação poderá providenciar níveis mais elevados ao desenvolvimento da criança.

No âmbito de uma prática consciente e de qualidade, a reflexão possibilita uma idealização de atividades capaz de garantir o desenvolvimento equilibrado, sustentado, integrado e integrador, seja de cada criança, seja do grupo, pela ponderação da intencionalidade educativa. Deste modo, a avaliação torna-se indispensável, visto permitir uma análise e reflexão cuidadosas dos processos educativos. Mediante o seu cariz perene, a avaliação deve apoiar-se na análise retroativa dos acontecimentos, facultando incessantemente novos dados. Deste modo, viabiliza a melhoria constante da ação, na qual se redefine a prática, elaborando ou reelaborando os objetivos e meios profícuos à aprendizagem (Carvalho & Diogo, 2001). Denota-se assim a transversalidade da reflexão a todas as etapas do processo educativo, quer na observação, planificação, avaliação, quer igualmente na própria ação. Foi basilar, no decurso da PES, a construção de mecanismos que facilitassem a reflexão no momento, de modo a responder adequadamente a necessidades e interesses, bem como a situações

imprevistas, reorganizando, por vezes, planificação. É nesta perspetiva que a planificação necessita apresentar um carácter flexível (Diogo, 2010). Além disso, importa ressaltar que uma reflexão constante e sistémica, presente em todos os momentos da prática e para a prática, providencia um melhor desempenho da profissionalidade docente.

Neste seguimento, emerge a necessidade do Educador se orientar por um panorama inclusivo e equitativo da educação, estimulando o desenvolvimento de cada criança de modo diferenciado. Ciente de que cada uma é um ser único, importa considerar que o seu desenvolvimento depende da adequação da prática do profissional às suas particularidades, em que este necessita de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico, que se afasta da «fatalidade» de educar todos como se fossem um só (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2012). A diferenciação pedagógica permitiu assim, no decurso da PES, que a singularidade de cada criança, com características próprias e capacidades diferenciadas para resolver as situações do dia a dia, fosse valorizada e propícia a aprendizagens significativas específicas.

Na perspetiva de Tomlinson (2008), ao atuar sob uma educação assente na diferenciação pedagógica, seja o educador de infância, seja o professor do 1.º CEB, encara-se a si próprio como um incitador de oportunidades de educação. Nesta linha de pensamento, conferiu-se às crianças o espaço necessário para que elas próprias pudessem ter a possibilidade de lidar com as situações que se sucediam, sendo promotoras e construtoras do seu processo de aprendizagem. Essas mesmas aprendizagens somente foram oferecidas dado o conhecimento acerca das especificidades de cada criança, bem como a perceção e compreensão das respetivas necessidades e interesses, idealizando-se uma planificação de atividades com base nessas mesmas peculiaridades.

Atendendo a este facto, o profissional de educação dispõe da responsabilidade de garantir que as atividades propostas adquiram um papel significativo, estimulante e desafiador para todas as crianças, a fim de que as aprendizagens atuem na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de cada uma, dando-lhes a possibilidade de transição para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo (Oers, 2009). Segundo Vigotsky (1998, p. 112), a ZDP

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, é fundamental que o adulto auxilie a criança na resolução de conflitos. Porém, esse auxílio deverá diminuir gradativamente. Esta visão do «outro» como um suporte para a construção do seu próprio conhecimento está patente na metodologia de trabalho de projeto, a qual necessitaria de presenciar ambos os contextos de educação, EPE e 1.º CEB, e não somente a EPE como eventualmente se verificou. A metodologia de trabalho de projeto valora a singularidade de cada criança, a qual, mediante a interação com o coletivo, encontra as respostas de que necessita para atuar sob um problema. Estas interações sociais são realizadas, por um lado, do intercâmbio com os colegas, e por outro, do intercâmbio com o adulto (Jonnaert, 2012), sendo o «outro» visto como um instrumento ao qual se pode aceder de modo a dar sentido ao conhecimento individual, orientando-o a um crescimento intelectual viabilizado por sucessivos conflitos e tentativas de resolução. Esta metodologia caracteriza-se essencialmente por ser a

ação intencionalmente planificada e organizada como resposta a questões colocadas, por valorizar a cooperação interpares e o trabalho de equipa e ainda por conceder um papel central à formulação dos problemas, sendo estes o ponto de partida do desenvolvimento de projetos (Trindade, 2002, p. 61).

A construção do conhecimento por meio da interação com o outro é, de acordo com o socioconstrutivismo, um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002). Neste sentido, foi primordial edificar uma abordagem socioconstrutivista no decorrer da ação educativa, visto que, ao agir sobre os objetos, a criança vai organizando as suas imagens mentais e “se as crianças podem saber alguma coisa, então devem construir esse conhecimento elas mesmas. De facto, Piaget descreveu a criança como construtivista” (Shaffer, 2005, p. 218), pois ao agir sobre os objetos, toma consciência das suas características, construindo assim, progressivamente, uma representação da realidade. As aprendizagens são edificadas mediante a reflexão efetuada acerca das suas próprias experiências, do meio envolvente e das interações, adaptando os conhecimentos às exigências da situação com que está confrontada e às características que descodifica no objeto a aprender (Jonnaert, 2012).

A abordagem socioconstrutivista surgiu assim como mote promotor de aprendizagens significativas, tal como ilustrado no terceiro capítulo, dado permitir à criança relacionar as novas descobertas a esquemas preexistentes, de um modo integrado e com significado (Alonso, 2002). A aprendizagem pela ação e experiência foi algo privilegiado ao longo da PES e é um dos elementos chave da pedagogia de Dewey (2002b), a qual encara a criança como centro da aprendizagem ativa, exigindo, de certo modo, criatividade por parte daquele que aprende e está a tentar construir uma melhor «teoria» da realidade e a inventar novas combinações de meios e fins (Hohmann, Banet, & Weikart, 1987).

Atendendo à importância da escuta da voz da criança, a pedagogia da participação surge como meio propiciador do desenvolvimento sustentado e equilibrado da criança, base das ações desenvolvidas na PES, no qual a criança é o centro de toda a ação, em detrimento de uma pedagogia de mera transmissão. Por conseguinte, pensando na criança “como ser participante e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2012, p. 15), esta pedagogia assenta em processos, dos quais a observação, a escuta e a negociação, permitem aceder à visão da criança e construir, com e para ela, todos os momentos da ação (*ibidem*).

Sendo a criança o centro da ação educativa, o papel do docente assume ainda mais relevância e responsabilidade no processo de aprendizagem da mesma e de acordo com as palavras de Azevedo (2011, p. 322), “há um conjunto de ingredientes que sustentam a qualidade do desempenho de um professor”. Destaca-se, assim, uma formação científica de base sólida, a qual foi sustentadora das ações educativas e promotora de aquisição de saberes e competências por parte das crianças. Ademais, é necessária uma boa capacidade didática, de modo a fazer aprender e ser capaz de ensinar no global e em particular, além de se ser portador de “uma esperança desmedida na educabilidade de cada ser humano” (*idem*, p. 323).

A consagração do DL n.º 241/2001 de 30 de agosto particulariza o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Dessarte, no seu anexo n.º 1, ponto II, referente à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Em simultâneo, o docente do 1.º CEB desenvolve o currículo no âmbito de uma

escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem das crianças (*idem*, anexo n.º 2, ponto II).

A habilitação profissional para a docência é requisito imprescindível para o desempenho da profissionalidade docente. Por conseguinte, o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro ostenta a estrutura curricular do ciclo de estudos e as condições necessárias para a aquisição do grau de mestre, no qual se preconiza igualmente a ampliação da habilitação do docente generalista, que integra a habilitação conjunta para a EPE e 1.º CEB. Este perfil duplo, como suprarreferido, constitui uma mais-valia pela possibilidade de conhecimento de ambas as valências educativas, que pode contribuir para uma transição saudável entre ciclos educativos, proporcionando o desenvolvimento mais favorável da criança. Consubstancialmente, a monodocência gera uma conceção de criança com maior abrangência, persistindo um conjunto amplo de conhecimentos desde os primeiros momentos da vida da criança até à sua passagem para o 2.º CEB, não se limitando somente a uma faixa etária.

Posto isto, ser docente na área da educação traduz-se no apoio ao desenvolvimento holístico da criança, assumindo-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, providenciando à mesma um papel ativo durante todo o processo educativo. Segundo Delors *et al.* (1996), a educação promove um saber em interação com um saber-fazer gradativos, visto que ambos constituem as bases das competências do futuro. Sendo a educação aquela que auxilia a criança a descobrir-se a si mesma, de acordo com o mesmo autor, esta estrutura-se em torno de quatro pilares básicos que, ao longo da vida do indivíduo, irão servir de alicerces à construção de conhecimento. Assim, a criança necessita dispor de condições para: aprender a conhecer, adquirindo e desenvolvendo ferramentas para compreender o que a rodeia; aprender a fazer, fruindo da capacidade de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em convivência, participando de forma ativa e cooperando com os outros nas inúmeras atividades e aprender a ser - caminho primordial no autodescobrimento, que alberga as três aprendizagens anteriormente referidas (*ibidem*). Tendo por base a perspetiva do autor e os ideais socioconstrutivistas, no decorrer da ação educativa, procurou-se estimular o pensamento crítico e reflexivo das crianças, bem como as capacidades de criar, reconstruir e comunicar, oportunizando a interação e partilha de vivências com os pares.

Atualmente, os profissionais de educação, independentemente do contexto, necessitam deter capacidades e competências ao nível da investigação, do pensamento crítico e reflexivo. Ademais, necessitam encarar o seu percurso profissional como um processo dinâmico e inacabado, cujo desenvolvimento profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). A formação contínua de um profissional de educação assume, conseqüentemente, uma importância suprema, na medida em que permite a renovação de saberes profissionais, quer ao nível da formação inicial, quer, de igual modo, ao nível do próprio sistema educativo.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O direito à educação é basilar para que a criança possa fruir de todos os outros direitos que lhe são reconhecidos (Sarmiento & Soares, 2004), além de que esta faculta um conjunto de experiências com vista ao desenvolvimento de competências, destrezas, atitudes, normas e valores essenciais para a promoção do sucesso escolar da criança e para a sua vida em sociedade (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro; Formosinho, 2013).

Como aludido no artigo 4.º da LBSE, a EPE, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). A datar de julho de 2015, com a Lei n.º 65/2015 de 3 de julho – que alterou a anterior Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto – ficou prescrito o “regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar”, que até então era facultativa (Afonso, 2008), consagrando-se a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho). Os processos educativos da EPE diferenciam-se dos demais níveis de educação pela centralidade que conferem à interação iniciada pela criança, como base ou elemento primordial do mesmo em jardim de infância (JI) (Oliveira-Formosinho, 2000).

Aquando da entrada na EPE, a criança já integra um processo educativo no seu seio familiar, ao qual o JI deve ser complementar (Lopes da Silva et al.,

2016). A fim de que seja assegurada a complementação desse processo e da ação educativa de cada contexto familiar, tornou-se necessário firmar uma estreita cooperação com as famílias, propiciando uma formação e desenvolvimento equilibrado à criança, com vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Atentando na importância do envolvimento e participação ativa das famílias e da comunidade, nas atividades e projetos educativos, no decurso da PES, procurou-se fomentar a cooperação com a comunidade educativa, com enfoque na relação com as famílias, dado ser um aspeto essencial da ação educativa do educador de infância.

As oportunidades de aprendizagem que a criança desenvolve correlacionam-se com o processo educativo que o docente promove, bem como com as interações entre a criança e a respetiva família (Lopes da Silva et al., 2016). A capacidade de interação, desde o interior do microssistema – a sala de atividades do JI – até à capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas, é imprescindível para um profissional de educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2000), na medida em que, além de promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), auxilia no estabelecimento de relações entre serviços e famílias e entre famílias e instituição educativa. Sendo que o desenvolvimento social se associa intrinsecamente ao desenvolvimento cognitivo (Gandini, 2016), é fundamental que o docente compreenda e assuma as consideráveis influências da família na educação da criança, em coocorrência com uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997), a fim de que as próprias práticas se reflitam em aprendizagens significativas e facilitadoras do desenvolvimento holístico da criança.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, referido por Vasconcelos (2008, p. 148), “o campo da educação de infância é um campo complexo e multifacetado, que pressupõe interfaces e articulação entre entidades responsáveis, e que faz face a processos de globalização incontornáveis”. Assim, a EPE deverá oportunizar às crianças o desenvolvimento de atitudes positivas face ao «ato de aprender», atitudes que permanecerão ao longo da vida (Marchão, 2012).

Na recente homologação das OCEPE, promulgada pelo Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho de 2016, preconiza-se que as mesmas assentam em

referenciais comuns de orientação para a ação educativa dos educadores de infância (Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho, 2016). Visto que instituem um quadro de referência para docentes deste nível de educação, as OCEPE coalescem o que está deliberado oficialmente, comum e oficial para todos, mas que necessita de ser adequado a cada contexto educativo (Sousa, 2017). Destinando-se a auxiliar as opções educativas, alicerçar as demais estratégias e sustentar as reflexões dos educadores de infância (Lopes da Silva, et al., 2016), as OCEPE necessitam ser perspectivadas como um documento orientador, no qual se expressam indicações para o desenvolvimento da atividade do educador e não tanto previsões e prescrições de aprendizagens que as crianças deverão desenvolver.

Nas OCEPE reflete-se a possibilidade de articulação de distintas áreas de conteúdo, das quais a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que aglomera diferentes domínios, e a Área do Conhecimento do Mundo. Este documento orientador apresenta-se como uma ferramenta fundamental a atentar nas práticas de perspetivar, planificar e avaliar o processo educativo – fases do ciclo investigação-ação explanadas no segundo capítulo –, em vez de constituir “um currículo fechado, hermético, que deva ser ensinado a todos de igual forma e ao mesmo tempo” (Sousa, 2017, p. 11).

A Área de Formação Pessoal e Social denota-se como uma área transversal, mediante a qual é valorizado “o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença” (Vasconcelos, 2009, p. 68). Esta área engloba, de igual modo, uma valorização da criança enquanto sujeito ativo do processo educativo, que edifica a sua identidade interagindo com os outros e com o meio (Lopes da Silva et al., 2016). As atividades centradas nos distintos domínios da Área de Expressão e Comunicação – Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática – apresentam-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento de diversas formas de linguagem utilizadas pela criança, a fim de se exprimir e interagir com os outros. No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, uma área integradora, as atividades necessitam de partir dos conhecimentos prévios das crianças e desenvolver a exploração do seu meio próximo, beneficiando a construção de “atitudes positivas na relação

com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Foi nesta perspetiva que se colocou o desafio ao longo da PES, ao se “saber relacionar o conhecimento informal da criança, as suas modalidades e atividades, com os conhecimentos utilizados pela sociedade nas diferentes áreas do saber” (Folque, 2014, p. 81), para que se pudesse apoiar o grupo e manter a vontade e desejo por aprender cada vez mais, concedendo espaço para a interrogação, pesquisa, descoberta e construção das próprias noções do mundo real (Freinet, 2004).

Na gestão das OCEPE, a intencionalidade educativa do docente, além de contribuir para a delineação do seu papel e perfil profissional, permite desenvolver a imagem de criança que defende. Ao evidenciar os valores que estima, ao respeitar o que as crianças sabem e a maneira como as apoia na edificação de novas aprendizagens (Sousa, 2017), o educador cria um currículo potenciador de igualdade de oportunidades de aprendizagem, de modo integrado e integrador, a todas as crianças (Serra, 2004; Leite, 2012). Independentemente dos domínios ou das áreas de conteúdo desenvolvidas, o educador de infância “deverá preocupar-se em oferecer experiências de aprendizagem que vão ao encontro daquilo que ainda está em desenvolvimento, fazendo a criança avançar para um nível de desenvolvimento superior” (Gonçalves, 2017, p. 24). Foram as orientações suprarreferidas que estiveram na base das decisões tomadas no decurso da PES, auxiliando a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

No plano pedagógico, não obstante à obrigatoriedade formal no seguimento das orientações curriculares (Afonso, 2008), definidas pelo Ministério da Educação, os diferentes JI assumem uma vasta multiplicidade de abordagens curriculares e perspetivas educativas. Cada abordagem educativa defende teorias próprias e bases de conhecimentos e saberes específicos, “desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (Formosinho, 2013, p. 16). O conhecimento que o educador detém acerca do seu grupo, facilita a mobilização de dinâmicas e estratégias educativas que melhor se adequam às particularidades das crianças, dado não prevalecer somente um modo de promover aprendizagens. Com efeito, expõem-se as principais abordagens que

sustentaram a prática educativa, entre elas: *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*.

Orientada por cinco princípios básicos – a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação – na proposta educativa da abordagem *High/Scope*, as crianças são apoiadas pelo docente nas suas aventuras e aprendizagens, a fim de que as oportunidades de seguirem “os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 13) sejam constantes. Esta perspetiva educativa distingue-se por uma educação para a infância na qual o controlo é partilhado, de igual modo, por crianças e adultos. Segundo as orientações do *High/Scope*, o papel do educador de infância é propiciar momentos que desafiem o pensamento atual da criança, para incitar o conflito cognitivo (Lino, 2013), provendo oportunidades para que crie significados na compreensão do seu meio e de si própria (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2012).

O MEM caracteriza-se por um projeto de educação democrática, no qual a criança tece a sua própria formação, participando ativamente em todo o processo, que, por sua vez, é norteado pela iniciativa e necessidade das crianças e auxiliado pelos educadores. Nesta perspetiva, é pela participação e envolvimento na estruturação das ações educativas – projeto *A Lua* como ilustrador evidente do envolvimento das crianças, explanado no terceiro capítulo – “que se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 2013, p. 144). A aprendizagem é vista, assim, como um processo que capacita e potencia a autonomia, responsabilidade, o pensamento crítico e reflexivo, tal como a proatividade na criança, intentando na própria realização pessoal e social (Folque, 2014).

Na abordagem *Reggio Emilia*, a educação de infância é compreendida como uma atividade de todos: crianças, educadores de infância, família e comunidade. De acordo com a filosofia de Loris Malaguzzi, fundador da abordagem educativa *Reggio Emilia*, os docentes necessitam incumbir-se, intrinsecamente, da visão social da criança - um comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural singular (Edwards, 2016). Nesta abordagem, ao promover a interação, fomentar o trabalho colaborativo entre docentes, família e comunidade, e desenvolver ações educativas e projetos que potenciem a evolução das

capacidades e competências expressivas das crianças, contribui-se igualmente para o seu reconhecimento como “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (Faria, 2007, p. 281).

O carácter aberto das abordagens educacionais possibilita que a adoção de características de várias abordagens pedagógicas não seja um impedimento para a ação do educador de infância, mas um meio orientador que lhe permite centralizar-se no desafio de promover oportunidades de descoberta, mediante a estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança (Edwards, 2016). Qualquer das abordagens supramencionadas denota relações evidentes com a metodologia de trabalho de projeto – base da ação desenvolvida no decurso da PES, como ilustrado no terceiro capítulo – por efeito do contributo do outro no processo de aprendizagem. Além disso, evidencia, uma íntima relação com os pressupostos socioconstrutivistas, dado colocar a criança e as relações com ela estabelecidas no centro da ação, propiciando a participação da mesma no processo educativo. Esta metodologia valoriza uma pedagogia na qual as crianças e a equipa educativa cooperam na procura de soluções para os problemas, de modo a propiciar à criança a formação de competências, atitudes e valores. A criança, ao planificar e ser responsabilizada pelos seus atos, dentro de certos limites (Kilpatrick, 2007), passa a ser um recetor de saberes de outros, ao invés de um ser passivo, transformando-se num explorador, investigador e criador ativo de saberes próprios (Vasconcelos, 2011). Assim, torna-se mais crítica, segura e exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente (Leite, Malpique, & Santos, 1991).

É sob esta perspetiva que se concetualiza a pedagogia participativa, a qual concebe a criança como um sujeito ativo e de direitos, com voz no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Foi mediante esta tipologia, de igual modo intimamente relacionada com perspetivas construtivistas e socioconstrutivistas, que se desenvolveu uma prática de mera orientação de aprendizagens da criança, sendo esta considerada como o ator principal na conceção da sua aprendizagem, sendo suficientemente capaz de dar significados às suas descobertas (DeVries, 2004).

Se, tal como aludido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a construção de um conceito de si mesmo é essencial na EPE, a ação, a estima e a efetividade

tornam-se basilares na ação educativa do docente, na medida em que contribuem para este objetivo básico do desenvolvimento da personalidade (Bruner, 1996). A ação educativa deverá assim centrar-se na criança e desse modo promover atividades com base nas necessidades e interesses imediatos da mesma, a fim de que aprenda por meio da interação e envolvimento ativo com o próprio contexto (Sousa, 2017). Destarte, qualquer processo se relaciona com a interação educativa, a qual se caracteriza por uma dupla vertente, “uma interligação profunda entre educação e «cuidados», entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 159).

O jogo e a brincadeira apresentam-se como atividades espontâneas e necessárias para o desenvolvimento integral das crianças. Sendo que, estes momentos são básicos para a promoção de uma boa saúde física, emocional e intelectual, dar às crianças a oportunidade de brincar é dar oportunidade de “expressarem o que lhes vai na alma e de se exercitarem” (Crespo, 2017, p. 23). Na infância, o jogo e a brincadeira são momentos potenciadores de novas aprendizagens, na medida em que, além de viabilizar a edificação de novos saberes, propiciam, de igual modo, o desenvolvimento de competências e desencadeiam o prazer por aprender. Compreendo que, atividades que promovam o desenvolvimento de brincadeiras e de jogos estimulam “a criação de novas regras, de desenvolvimento, uma complexidade progressiva, a fim de construir novos conhecimentos e competências” (Bolsterli, 2005, p. 55), tornou-se basilar, no decorrer da PES, assumir o ato de brincar como algo sério, permitindo perceber as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças, os interesses e as necessidades imediatas que evidenciavam. Ademais, ao ter presente a perspectiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar (Lopes da Silva et al., 2016), orientou-se um processo educativo no qual se promoveu o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, como processos indissociáveis da construção articulada do saber e de modo a converter a prática educativa, em vez de atos de transmitir, em modos de escutar e respeitar a criança no seu todo (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

É mediante a valorização do ato de brincar, que se compreendeu a importância da aprendizagem pela experiência, pela ação sobre os objetos, os materiais e o meio. Ao longo da infância, “as crianças trabalham, e a forma

«normal» do seu trabalho nas sociedades contemporâneas é a realização das atividades de aprendizagem em contexto escolar” (Sarmiento & Soares, 2004, p. 85). Focar a prática educativa na criança requer que se considere as histórias e trajetórias singulares de cada uma e do grupo, conheça a relação das crianças com as famílias e com os pares, observe, registre, interprete e compreenda as vivências e interações das mesmas no meio educativo, no qual as crianças pertencem (Capitanescu, 2005).

Deste modo e em conformidade com o que é proposto pela metodologia de investigação-ação, aludida no segundo capítulo, ressalva-se a importância de uma prática profissional reflexiva, na qual se assume um papel indagador no decorrer da ação educativa, mediante este processo cíclico e contínuo. Para fundamentar e credibilizar a prática docente, requer-se que o educador de infância investigue, procure e recolha dados imprescindíveis, para que possa propiciar o sucesso de aprendizagens significativas para a criança. Ao demonstrar ser um ator responsável pelas suas ações e promotor de aprendizagens, é essencial que o docente adote, de igual modo, uma postura colaborativa com a restante equipa educativa. O saber ouvir o outro, aceitar as suas crenças e opiniões, mostrar o próprio ponto de vista, o que se crê ser correto e mobilizável na vida pessoal e profissional, permite refletir e reconstruir conhecimentos que são primordiais para a melhoria do processo educativo. Além disso, transparecer esses valores e crenças para o próprio grupo de crianças, ao promover o trabalho entre pares, a título exemplar, nos quais as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, proporciona o alargamento das oportunidades educativas, “ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

De acordo com Wenger, a fim de que se compreenda os pressupostos envolvidos na postura do educador de infância no decurso do processo educativo, torna-se basilar refletir acerca do conceito de educação, que se aclara como um “processo para toda a vida” (citado por Maia, 2008, p.9). Todavia, este processo molda-se com o perpassar do tempo e com a experiência, sendo um processo complexo, contínuo, dinâmico, intencional, com vista a ser inclusivo, na medida em que, a criança é quem concerne maior relevância durante todo o processo.

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

O 1.º CEB, estruturado em quatro anos, regula-se pela universalidade e obrigatoriedade e evidencia-se como o primeiro ciclo da educação escolar, que congloba três ciclos progressivos. Esta etapa educativa assenta na formação comum de todos os cidadãos ao nível geral, fatora do 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” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º).

De acordo com a LBSE, no 1.º CEB, o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Consistindo numa etapa primordial do percurso educativo (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), os temas e conteúdos propostos necessitam ser introduzidos de forma gradual, iniciando-se por um tratamento experimental e concreto e caminhando-se, faseadamente, para uma conceção mais abstrata (Damião et al., 2013).

A criança, quando enceta o seu percurso no 1.º CEB, já dispõe de um vasto leque de saberes relativos às diversas áreas curriculares, bem como um conjunto de vivências significativas, mediante o contacto com o meio que a rodeia. Por efeito, é preceito da escola e dos docentes do 1.º CEB valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a providenciar aos alunos a realização de aprendizagens mais complexas (Departamento da Educação Básica, 2004). No decurso da PES, seja a investigação, seja o conhecimento informal adquirido nos contextos, apoiaram a conceção de que as aprendizagens novas se suportam, comumente, nas aprendizagens já concretizadas e que há um *continuum* experiencial na construção e progressão do conhecimento (Formosinho, 2016). No momento em que se “identifica ambientes, constrói contextos, escolhe estratégias, define atividades, especifica tarefas, apropria materiais e/ou ferramentas e atua tendo em consideração os conteúdos de ensino” (Gaspar, Pereira, Oliveira, & Teixeira, 2015, p. 151), é basilar que se atente nos conhecimentos preexistentes das crianças, a fim de se ser mais eficiente na prática e proporcionar um desenvolvimento integral de todas as competências.

Compreende-se como objetivos específicos de aprendizagem no 1.º CEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 8.º). De modo a auferir tais objetivos, as estratégias adotadas pelo docente, os recursos a que recorre e os percursos didáticos que estipula necessitam promover a articulação de todas as áreas curriculares, para que as suas decisões pedagógicas coadjuvem primorosamente para o desenvolvimento cognitivo e formação pessoal e social de cada criança (Bronfenbrenner, 2002; Martins et al., 2017). A articulação curricular aparece assim intimamente associada à flexibilização do currículo, à qual se atentou ao longo da PES, a fim de que as aprendizagens providenciadas aos alunos fossem integradas e integradoras. Esta apresenta-se como a ideia-chave do desenvolvimento curricular e corresponde à interligação entre saberes específicos de diferentes áreas do conhecimento (Carvalho, 2010).

No 1.º CEB, a escola organiza o tempo em unidades didáticas e o espaço em salas de aula distintas mediante níveis, tal como os horários letivos se dispõem em períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula (Schön, 1992). Segundo o DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, no 1.º CEB as componentes do currículo estão reguladas de acordo com cargas horárias específicas. Dessarte, as áreas curriculares de Português e Matemática contemplam no mínimo sete horas semanais e as de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras assumem uma carga horária semanal mínima de três horas. O Apoio ao Estudo, centrado na “criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, anexo II), cinge-se a uma carga horária semanal mínima de uma hora e meia. A Oferta Complementar, caracterizada por ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) (*idem*), cumpre uma carga horária semanal mínima de uma hora. No 1.º CEB, estão ainda contempladas diferentes cargas horárias semanais para a participação em atividades de carácter facultativo. Assim, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) avocam uma carga horária semanal entre cinco e sete horas e meia e a Educação Moral e Religiosa assume uma carga horária semanal de uma hora (*idem*).

Sendo que, no sistema educativo português, o currículo é nacional e está assente em normativos legais de aplicação obrigatória (Afonso, 2008), é basilar que o docente promova aprendizagens no âmbito dos programas e metas, definidos pelo Ministério da Educação (Buescu et al.; Damião et al., 2013; Departamento da Educação Básica, 2004), orientando o currículo “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo III). A ação educativa do professor deve ser então compreendida como “uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização da aprendizagem” (Martins et al., 2017, p. 18).

A gestão do currículo assume assim um papel primordial numa ação educativa consciente, na medida em que engloba um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes importantes para ser desenvolvido pelos alunos (Leite & Fernandes, 2010; Marchão, 2012). Ademais, o currículo, prescrito nos documentos oficiais, expressa-se como matéria a ser aprimorada e cabe ao professor gerir adequadamente esse documento, mantendo presente a evolução dos programas escolares, que se organizam em torno de objetivos fundamentais que não devem «aliviar» o trabalho dos professores e dos alunos, mas que, por sua vez, necessitam estatuir exigências elevadas nas áreas essenciais (Maulini, 2005). Dessarte, e atendendo à visão de Roldão (2003), o docente é executor, decisor e gestor da sua primordial matéria-prima de trabalho, isto é, o currículo. A gestão flexível do mesmo implicou, ao longo da ação educativa, uma procura contínua de adequação de estratégias, dado que, só desse modo, foi possível deparar com soluções distintas para as crianças, capazes de facilitar o sucesso educativo de todos (Diogo & Vilar, 2000).

A fim de concretizar e desenvolver o currículo, respeitando os interesses, motivações, dificuldades e potencialidades de cada grupo de crianças (Fernandes, 1994), o profissional de educação deve adequar as suas estratégias a fim de que promovam um maior envolvimento por parte do mesmo. O uso do manual escolar de forma perenal, não só se torna maçador para a criança, como minimiza os modos de obtenção de conhecimento e assim, torna a sua conspeção reduzida (Machado, Gonçalves, & Formosinho, 1999). Sendo o manual escolar um recurso didático-pedagógico relevante, embora não

exclusivo (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto), importa que a sua utilização seja crítica e criativa, bem como complementada com outros recursos e estratégias igualmente interessantes e motivadores, estimulando a curiosidade e a predisposição das crianças para a aprendizagem. No decorrer da prática educativa, procurou-se utilizar as potencialidades do manual sem fazer uso exclusivo do mesmo, além de que as atividades propostas se encontravam devidamente contextualizadas.

Neste sentido, de modo a melhorar o aproveitamento do manual, priorizou-se a utilização das TIC como estratégia complementar em contexto de sala de aula. Estas, aquando uma exploração adequada, transparecem-se em aulas mais atrativas, dinâmicas e prazerosas para as crianças, dado avultar o entusiasmo, a motivação, a criatividade e a eficiência nas atividades propostas (Flores, Peres, & Escola, 2011). Por efeito, acredita-se que a predisposição dos alunos para as TIC se relaciona com a aproximação destas à realidade dos mesmos, bem como à forma como as novas gerações obtêm a informação (Perrenoud, 2000). Atentando na progressiva presença da tecnologia no dia-a-dia das crianças, é basilar que o docente recorra à sua utilização, a fim de acompanhar a evolução da sociedade, apropinquando-se dos interesses do seu grupo e consequentemente, favorecendo a motivação do mesmo no próprio processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). Conquanto, a introdução desta estratégia em sala de aula deve ser consciente e crítica, providenciando a criação de novos ambientes de aprendizagem e por sua vez, de novas dinâmicas que contribuem para o desenvolvimento dos alunos (Moraes, 1997). Não obstante, é necessário estar ciente da possível existência de obstáculos à integração das TIC nas atividades letivas, notadamente, na falta de meios técnicos (Flores, Peres, & Escola, 2011) e regras da própria instituição educativa. A despeito dos inconvenientes mencionados, por se presenciar um vasto interesse aquando da utilização das TIC em atividades desenvolvidas na PES, procurou-se integrá-las, como estratégia motivadora e promotora do desenvolvimento holístico das crianças, em diversos momentos da prática educativa, aclarados no terceiro capítulo.

Em contexto de 1.º CEB, o trabalho colaborativo deve ser depreendido como um processo de trabalho articulado e conjunto, que enseja alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento incitado pela interação dinâmica de vários saberes específicos e processos cognitivos (Roldão, 2007). O

docente, aquando da organização e estruturação do desenvolvimento de conteúdos e conceitos curriculares, em dinâmicas de trabalho colaborativo, detém um papel primordial, não só, ao providenciar a evolução de conhecimentos ao nível descritivo para o nível explicativo, como de igual modo, das ideias pessoais para as ideias partilhadas (Afonso, 2008). Destarte, e tal como exposto no segundo capítulo, torna-se fulcral desenvolver atividades que favoreçam o trabalho colaborativo entre crianças e entre professores, a fim de promover e auxiliar a partilha de ideias e estratégias que beneficiem o progresso na aprendizagem, bem como o aprimorar das capacidades cognitivas e sociais de cada aluno e dos próprios profissionais.

Cada criança é um sujeito ativo, gerador do próprio conhecimento, conhecimento esse que obtém mediante a construção/integração de informação nova nas suas estruturas de saber, associando-as a representações preexistentes ou criando novas representações (Pinto, 2002). Visto que “na origem de toda a conquista está não o conhecimento, que só vem normalmente em função das necessidades da vida, mas a experiência, o exercício e o trabalho” (Freinet, 2004, p. 61), no decurso da PES e como se ilustra no terceiro capítulo, viabilizou-se às crianças a relação entre os seus conhecimentos prévios e as novas informações, o experimento de diversas técnicas, procedimentos e estratégias, a partilha de ideias, saberes e competências, dado constituírem momentos vitais para o desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas nas demais áreas curriculares.

De modo a promover aprendizagens significativas, o docente deve presentear atividades com duplo objetivo, ao dispor uma avaliação das mesmas (Cubero, 2005), assegurando-se assim a concretização dos objetivos de cada atividade e do próprio processo de aprendizagem. À vista disso, necessita integrar na sua prática os demais processos de avaliação, que, como explanado no artigo 24.º do DL n.º 17/2016 de 4 de abril, se diferem nas modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. Os métodos que o docente seleciona e utiliza para estruturar a avaliação das suas ações educativas podem afetar a motivação das crianças e constituir, de certa forma, alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar (Fernandes, 2008).

Cada modalidade de avaliação congloba diversos indicadores e finalidades. Ao passo que os processos de avaliação diagnóstica intentam assessorar a integração no contexto educativo e orientar os percursos escolares e vocacionais

de cada aluno, fornecendo aos docentes elementos para a fundamentação das suas práticas; a avaliação formativa imputa-se de um caráter contínuo e sistemático, adaptável aos contextos em que sucede, providenciando aos professores um maior conhecimento e organização das suas práticas e estratégias educativas; a avaliação sumativa, no que lhe concerne, prevê a formulação de um juízo geral acerca das aprendizagens que as crianças edificaram, no decorrer de um determinado período escolar (Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril).

No contexto educativo do 1.º CEB, a avaliação “é mais do que «dar notas» (...) é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2012, p. 83), a qual se compreende como um recurso para o docente garantir a qualidade das atividades e aprendizagens que providencia. O processo de avaliação das aprendizagens das crianças institui-se como uma atividade contínua, no qual se atentam processos complexos de pensamento, aspetos de natureza socioafetiva e estratégias metacognitivas lidadas pelos alunos em cada atividade, que contribuem para a motivação dos mesmos na resolução de problemas (Fernandes, 2008). A finalidade básica da avaliação deve consistir no apoio às crianças no aprimorar de uma dada competência e não na delimitação do processo de aprendizagem (Zabala & Arnau, 2010).

No processo educativo, o docente, “ao ensinar, ensina-se; promove diretamente a aprendizagem de conteúdos e indiretamente a de processos (de aprendizagem, mas também de ensino)” (Formosinho, 2013, p. 11). Qualquer professor do 1.º CEB necessita de um esforço incessante para “aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos” (Schön, 1992, p. 82), a fim de que estas competências, indissociáveis, se transpareçam num profissional competente, mediador de aprendizagens, observador dos seus processos e “alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem” (Filippini, 1990, citado por Edwards, 2016, p. 152). Sendo que, o docente frui do papel principal na mediação aluno-saber, este deve incidir com maior intensidade e eficácia estratégica no modo como cada criança acede ou pode aceder ao conhecimento, na medida em que somente o transmitir não é, efetivamente, eficaz (Roldão, 2014). Destarte, importa que o professor “conheça e saiba aplicar a arte e a técnica de ensinar e que saiba fazê-lo com engenho, entusiasmo e dedicação” (Marques, 2001, p. 11). Uma educação formal não implica meramente abrir

janelas de comunicação entre crianças, mas de igual modo, entre crianças e professores, entre crianças e a comunidade e entre crianças e novos saberes. Tal como aludido no perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, é função do docente oportunizar a aprendizagem de competências socialmente imprescindíveis, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável.

Atualmente, o ensino necessita beneficiar a “aptidão natural da mente [das crianças] para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (Morin, 2002, p. 43). Deste modo, o professor não se deve delimitar à transmissão de informações ou conteúdos, mas estabelecer uma nova relação com o aprendiz, transmutando do papel de «solista» ao de «acompanhante», no qual se torna “não já alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (Delors et al., 1996, p. 133).

Os profissionais de educação são atores primaciais na edificação e implementação de mudanças curriculares e educacionais, quer sejam definidas pelos poderes centrais, pelas direções escolares ou pelos contextos (Leite & Fernandes, 2010), sendo progressivamente mais importante reconhecê-los como agentes centrais deste “processo transformativo que parece imperativo se se quiser uma sociedade educada” (Roldão, 2014, p. 63). Assim, salienta-se uma prática assente em decisões individuais, integradas em normas estipuladas e expressas em atividades didáticas que decorreram num espaço de comunicação interpessoal (Pacheco, 1995). Visto que o docente “não deve dar à criança mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar” (Nóvoa, 2010, p. 44), o desafio que emerge na atualidade dos professores espelha-se na reflexão das suas práticas educativas, a fim de contextualizar, perspetivar e apresentar os conteúdos de modo motivador, para que as crianças estabeleçam conexões entre as soluções encontradas e outros problemas do quotidiano, conferindo significado às novas aprendizagens (Delors et al., 1996).

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio”
(Freire, 2013, p. n/p)

As instituições, os grupos e as pessoas apresentam diferenças que são, em parte, demarcadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, resultante de um passado que influencia a situação presente (Silva, 2005). É esta singularidade que torna basilar compreender e conhecer o contexto educativo no qual se está inserido, de modo a que as decisões do educador de infância, ou professor do 1.º CEB, possam assegurar uma prática educativa refletida, consciente e coerente no respetivo contexto educativo, respeitando simultaneamente a sua visão de educação.

O presente capítulo assume, assim, extrema pertinência para a compreensão das práticas desenvolvidas, dado que estas procederam de uma reflexão contínua, com base nas caraterísticas do contexto e do grupo de crianças com que se interagiu em distintos momentos.

Neste seguimento, denota-se a divisão do capítulo em quatro subcapítulos. Num primeiro ponto, debruça-se no conhecimento e caraterização do ambiente educativo, resultante de um processo contínuo e sistemático de observação, bem como da leitura de documentos reguladores da instituição, dos quais se destaca o Projeto Educativo do Agrupamento. Por conseguinte, apresenta-se a caraterização de cada contexto educativo – EPE e 1.º CEB – que evidencia a análise e descrição reflexiva do meio institucional e as dinâmicas envolventes. Por fim, será explanada a metodologia de investigação que sustentou o desenvolvimento das práticas educativas em ambos os contextos.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O conhecimento do contexto educativo possibilita demarcar as potencialidades e limitações do meio e consequentemente, torna-se uma ferramenta essencial para enquadrar a ação docente, de modo a potenciar aprendizagens significativas e duradouras. A sensibilidade do profissional às especificidades da realidade é basilar para adequar as opções metodológicas aos interesses e necessidades das crianças (Carvalho & Diogo, 2001). Como Dewey (2002a, p. 161) afirma, “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim”.

Assim, é pertinente proceder à caraterização do contexto educativo no qual se concretizou a PES, visto que, reitere-se, são as singularidades do contexto e de cada grupo que sustentaram as opções tomadas. Para o efeito, recorreu-se à análise de documentos orientadores – Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e Plano Anual de Atividades – e à observação direta e intencional do ambiente educativo, complementada pelas informações obtidas junto das orientadoras cooperantes. De acordo com Estrela e Estrela (1978), a observação do docente é o seu principal meio de conhecimento da criança, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade de ambos.

A prática educativa, na EPE e 1.º CEB, foi desenvolvida num centro escolar pertencente ao Agrupamento de Escolas de Gondomar – Agrupamento Infanta D. Mafalda. Situada na maior e mais populosa freguesia de Gondomar, o agrupamento é composto por cinco estabelecimentos de educação, desde os níveis de educação pré-escolar ao 3.º CEB; o qual se assume “como uma instituição que vai para além da mera instrução” (Agrupamento Infanta D. Mafalda, 2017-2021, p. 7), concebendo-se como geradora de educação. Assim e tal como definido no seu PEA, um dos objetivos básicos da ação educativa assenta no seu reconhecimento como “uma instituição de referência, dinâmica, integradora, concretizadora de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade” (*idem*, p. 7), tendo por base valores humanistas e éticos, privilegiando a formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de se comprometerem com a construção de uma sociedade melhor.

Um Projeto Educativo (PE) é um documento que é, em simultâneo, um desafio, que terá de ser assumido solidariamente por todos os atores, que, embora desempenhando papéis distintos, partilham um objetivo comum

(Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). No PEA é evidente a missão do agrupamento em criar um lugar de formação integral por meio de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais, como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso (Agrupamento Infanta D. Mafalda, 2017-2021). Atentando na criança como o centro da ação pedagógica, reconhece-a como sujeito e principal interessado na educação, devendo por isso ser privilegiado o processo educativo, cujos modos de atuação necessitam ser congruentes com a filosofia do PEA, respeitando o direito de ser criança (Alves, 1993).

Ciente de que, isoladamente, a escola não consegue alcançar os desígnios a que se propõe, torna-se basilar a fundação de protocolos/projetos com entidades públicas e privadas. Assim, a Câmara Municipal de Gondomar, a Junta de Freguesia de Rio Tinto, as Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento, várias instituições de ensino superior, entre outros, são parceiros privilegiados que auxiliam o agrupamento a concretizar um PE que preconize a construção de uma Escola mais justa, fraterna e humana, promotora de cidadãos livres, críticos, socialmente responsáveis e civicamente interventivos. Deste modo, torna-se visível a implementação de uma conduta de valores e de práticas, tendo em vista o estabelecimento de uma comunicação e relação positivas entre todos os intervenientes. Importa ainda salientar que, em cada unidade orgânica está integrada uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, cuja intervenção na vida do agrupamento se revelou meritória no apoio à concretização de várias iniciativas previstas no Plano Anual e Plurianual de Atividades (Agrupamento Infanta D. Mafalda, 2017-2021).

Em consonância com o supramencionado, surgem as prioridades educativas do agrupamento, apoiadas nos seguintes eixos: prevenção do abandono, apoio à melhoria das aprendizagens, absentismo e indisciplina; monitorização e avaliação; e relação escola, família, comunidade e parcerias (*idem*).

Posto isto, ao esclarecer devidamente as metas que pretende atingir e os modos de avaliação dos processos, é notável a individualidade que o PEA confere à escola e reflete a sua escola “na e com a comunidade”, dado que estabelece redes de relações com o exterior e interior (Fernandes, 2001, citado por Leite, Gomes, & Fernandes, 2003, p.11) e além disso, funciona de igual modo como um ordenador da mesma, dotando-a de coerência e de intencionalidades educativas claras (Carvalho & Diogo, 2001).

Todas as escolas, ainda que estejam integradas num contexto social mais vasto, produzem uma cultura interna muito específica e que revela os objetivos e convicções que os seus membros partilham, propiciando a cada escola a manifestação de uma identidade singular e própria (Esteves, Formosinho, & Machado, 2016). Para a melhor compreensão do contexto do centro escolar, no qual foi realizada toda a PES, é oportuno especificar o meio onde se insere, as suas estruturas físicas e os recursos de que dispõe.

A EB1/JI situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Gondomar e ao distrito do Porto, nomeadamente, em Rio Tinto. Esta é uma escola moderna, de construção recente e com boas infraestruturas, sendo constituída apenas por um edifício que agrega, quer a EPE, quer o 1.º CEB, e um espaço exterior de grandes dimensões, que se divide em dois espaços: um com menores dimensões destinado às crianças na EPE e outro mais amplo de acesso a todos, com um campo de futebol e basquetebol e várias áreas livres, incluindo uma área coberta. Além do espaço exterior, nesta instituição educativa, constituída por dois pisos, existe um refeitório, uma biblioteca (com acesso a recursos multimédia e audiovisuais), casas de banho em ambos os pisos, 13 salas de 1.º CEB, seis de EPE, uma sala dos professores e a sala da coordenadora da instituição.

De um modo geral, a escola possui boa luminosidade e ventilação, corredores relativamente largos e casas de banho estrategicamente localizadas e devidamente higienizadas. Todavia, o não funcionamento de uma ventilação artificial prejudica o bem-estar das crianças, essencialmente nos dias de mais calor. As salas são amplas e arejadas, com iluminação natural. Ao nível dos recursos materiais, as salas apresentam quadros de giz, um computador, quadros de cortiça para exposição de trabalhos, armários para armazenamento de material e um ponto de água. Nenhuma das mesmas é dotada de um projetor ou quadro interativo – recursos tecnológicos somente presentes na biblioteca.

Relativamente aos recursos humanos, para dar resposta a 460 crianças, oriundas maioritariamente da zona geográfica circundante, este centro escolar conta com uma equipa educativa composta por uma professora com funções de coordenação; seis educadoras de infância; 13 professores do 1.º CEB; duas

professoras que se encontram a usufruir do artigo 79.^o1 e 16 assistentes operacionais que desempenham funções em ambos os contextos educativos.

Por fim, importa mencionar que, em horário extralectivo, a escola oferece serviços de acolhimento e prolongamento e ainda, AEC nas áreas de Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Motora.

2.CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na EPE, o ambiente educativo acarreta um papel primordial como promotor de oportunidades de aprendizagem para as crianças, no qual o educador assume a responsabilidade de refletir sobre o mesmo e proceder, se necessário, a certas adequações. É sob esse olhar que importa atentar nas demais dimensões que o instituem – grupo, espaço, materiais, tempo e interações – a fim de providenciar um maior conhecimento, detalhado e aprofundado, do contexto em questão. Os elementos recolhidos, mediante de observações e reflexões, permitiram não só caracterizar o contexto, como de igual modo, serem considerados para uma prática adequada e significativa para o grupo, beneficiando a compreensão das ações desenvolvidas e ilustradas no terceiro capítulo do presente relatório (Lopes da Silva et al., 2016).

Em contexto de EPE, integrou-se um grupo constituído por 25 crianças, das quais 16 pertenciam ao sexo masculino e nove ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Em diálogo com a educadora cooperante verificou-se que sete crianças frequentaram a creche em anos anteriores. Além disso, um dos elementos do grupo unicamente o integrou no início do ano, em janeiro de 2018, vindo de outro país, Luxemburgo, e por isso apresentava um

¹ Ao abrigo do n.º 3 do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, “os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico que atinjam 25 e 33 anos de serviço letivo efetivo em regime de monodocência podem ainda requerer a concessão de dispensa total da componente letiva, pelo período de um ano escolar”.

vocabulário mais pobre e de difícil compreensão, onde demonstrava dificuldades na dicção e articulação de determinadas palavras.

Considerando que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo influencia e é influenciado pelo mesmo, concomitantemente, (*ibidem*) e de modo a compreender as vivências do grupo na EPE, foi imprescindível conhecer algumas características dos contextos familiares a que cada criança pertencia, os quais afetam efetivamente a sua educação. Assim, no que concerne ao contexto familiar, constatou-se que o nível de formação dos pais extrapola a escolaridade mínima obrigatória, pelo que, com a exceção de três pais, todos os restantes possuíam habilitações académicas iguais ou superiores ao 3.º CEB. Além disso, averiguou-se ainda que a maioria das crianças vivia com o núcleo do seu agregado familiar, isto é, com o pai, mãe e irmã(o), quando é o caso, à exceção de cinco crianças que viviam apenas com a mãe e uma outra que, sendo adotada pelos tios, vivia com os mesmos. Esta criança em questão, devido à instabilidade do seu contexto familiar, apresentava alguns comportamentos desajustados (birras, choro) reveladores de carências afetivas.

A relação apazada entre a instituição educativa e as famílias avoca um papel basilar no desenvolvimento holístico de cada criança e desse modo, é essencial que ambos os contextos interajam entre si. À vista disso, o envolvimento da família, no processo educativo, perspectivava-se pelos diálogos dos profissionais com os pais e a participação dos mesmos em determinadas atividades. A educadora, sempre que necessário, ou quando solicitada pelas famílias, concebia momentos de contacto direto com os familiares, por meio de reuniões de pais e de diálogos no horário de atendimento aos Encarregados de Educação (EE), a fim de informar e esclarecer as famílias acerca de atividades, aprendizagens e desenvolvimento das crianças. O projeto *Leitura Vai e Vem*, além de propalar o gosto pela leitura, apresentou-se como uma estratégia de aproximação da família à vida na EPE e de propiciar um acompanhamento mais atento ao desenvolvimento da criança. Neste projeto, cada criança selecionava um livro, o qual seria lido pelo adulto no fim de semana, para na segunda-feira ser partilhado em grande grupo.

No que respeita à relação entre os profissionais da instituição cooperante, o desenvolvimento de um trabalho de colaboração foi efetivamente evidente. A organização de atividades conjuntas entre as salas do JI e a dinamização de

atividades para turmas do 1.º CEB ensejavam o ambiente colaborativo neste contexto de PES. A relação com a comunidade pautava-se pelo desenvolvimento de projetos com entidades externas, como a Eco-Escolas e *PasseZinho*, ambos no âmbito da alimentação.

De modo a auxiliarem as suas crianças, diversas famílias “organizam-se (...) em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto nem todas têm essa possibilidade, são assim complexas as relações entre tempo escolar, a cultura da escola e o tempo e a cultura das famílias” (Moura, 2016, p. 145). Em atenção às exigências da atividade profissional de certos pais, 13 crianças frequentavam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF): uma criança no momento de acolhimento de manhã e 12 no prolongamento à tarde.

Por meio da observação direta e sistemática no decurso da PES, o grupo presenciou maiores dificuldades ao nível da área de formação pessoal e social, mais precisamente, ao nível da escuta do diálogo do outro, na partilha de materiais e na colaboração entre pares, sendo necessário atuar nesse âmbito, na medida em que os valores se “vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 37). Em contrapartida, de um modo global, era um grupo que se revelava trabalhador, interessado por novas aprendizagens e participativo. As crianças manifestavam capacidades de compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação; conseguiam reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras – reconhecimento do nome – organizavam objetos em categorias com significado; eram eficientes na realização de contagens; demonstravam empatia com os pares e conseguiam prever e explicar ações dos outros, imaginando os seus pensamentos e sentimentos. A maioria das crianças expunha um desenvolvimento da linguagem adequado à faixa etária, existindo somente uma a frequentar a terapia da fala. Dessarte e de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1983), o grupo situava-se no estágio pré-operatório (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Nenhuma criança do grupo estava sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), todavia, observavam-se em duas crianças, M. e D. C., dificuldades nas diferentes aprendizagens.

Atentando nos interesses, o grupo transparecia um imenso gosto pela exploração e audição de histórias. Na educação artística, evidenciava-se um vultoso interesse pelo desenvolvimento de jogos motores e atividades em torno

das artes visuais, além do fascínio pela dramatização de histórias, seja por eles, seja pelos adultos. As atividades de natureza experimental e científica espelharam-se em momentos, de igual modo, motivadores para as crianças, patenteados na curiosidade presente e observada aquando do desenvolvimento das mesmas. A exploração das áreas de jogo e atividades no espaço exterior marcam outros interesses revelados pelo grupo.

De modo a considerar as predileções, motivações e necessidades do grupo, a educadora adequava a planificação, a fim de promover bem-estar e aprendizagens significativas às crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Escutava-as, negociava e planificava as atividades com as mesmas e estas demonstravam segurança para expor as suas ideias e opiniões, partilhar vivências, conhecimentos e interesses, proporcionando assim uma relação de confiança e segurança entre todos. Focando este aspeto e transpondo para a dimensão das interações, a relação criança-adulto respaldava-se à base do respeito, cooperação, estimulação, segurança e escuta da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

A sala de atividades possuía temperatura amena e boa iluminação natural, por efeito das amplas janelas ao longo de uma das paredes. Sendo recentemente reestruturada, apresentava infraestruturas de qualidade. Todavia, não é um espaço com as dimensões desejáveis, conquanto suficiente para o desenvolvimento de diversas atividades. O acesso ao exterior não era concretizado diretamente, devido à existência de apenas uma porta de ligação ao *hall* de entrada comum às salas. Não obstante, a magia experienciada dentro da sala de atividades era, de certa forma, contagiante pelos processos de aprendizagem das crianças, expostos ao longo das paredes (*ibidem*), conferindo à mesma um aspeto mais agradável e convidativo (Hohmann & Weikart, 1997).

De acordo com os autores supramencionados (1997, p. 161), “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada”. Destarte, o espaço, os materiais e a sua organização na sala de atividades necessitam ser perspectivados como meios profícuos de desenvolvimento das demais aprendizagens. A organização da sala por áreas de interesse possibilitou traçar uma conexão com a abordagem *High/Scope*, elucidada no primeiro capítulo, por efeito da proximidade com o dia a dia das crianças e sua delimitação no espaço (*ibidem*). Estas áreas adequavam-se aos interesses manifestados pelo

grupo e propiciavam inúmeras aprendizagens pela diversidade e estímulo que proporcionavam (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Os materiais expostos nos espaços caracterizaram-se pela sua qualidade, quantidade e adequação à faixa etária das crianças. A acessibilidade aos mesmos, em parte, era facilitada, dado se disporem em estantes adequadas à idade e altura, de modo a promover a sua autonomia. Para uma análise mais detalhada das áreas integradas na sala, importa enumerá-las: área da pintura, área do desenho, recorte e colagem, área das experiências, área dos jogos, área das construções, área da garagem, área da biblioteca e área da casinha.

Mediante o desenho e a pintura, as crianças comunicam as suas ideias e representações do mundo que as rodeia. As áreas da pintura e do desenho, recorte e colagem aglomeravam-se num mesmo espaço. Na área do desenho, as crianças podiam desenhar em folhas brancas, utilizando lápis de cor ou marcadores – materiais que estavam acessíveis num móvel – e usufruíam das mesas de trabalho, junto à área da pintura, para concretizarem os seus projetos. Além disso, nesta área, o grupo podia desenvolver atividades de modelagem, dispondo de boiões de plasticina e distintos instrumentos para a sua manipulação, os quais: rolos, formas de recorte e carimbos de impressão. A área da pintura dispunha de folhas, tintas e pincéis, um cavalete, uma banca com acesso à água e papel para a limpeza dos materiais, propiciando às crianças oportunidades de pintura autónomas e individuais ou em pares, para criarem imagens, cenários e histórias por meio da pintura. O desenvolvimento de atividades nestas áreas apresentava uma boa iluminação natural, por se encontrar perto das janelas. Importa ainda salientar a presença de um vasto *placard* na parede atrás do cavalete, na qual eram expostos os registos realizados pelas crianças.

A área das experiências possuía uma mesa com três lugares, onde se encontravam diversas caixas para a organização dos materiais: lupas de diferentes tamanhos, animais de plástico, insetos preservados em resina, inúmeras pedras, conchas e búzios. Apesar da pouca diversidade de materiais apresentados nesta área, importa ressaltar que estes surgiam mediante as experiências que as crianças iam realizando com a educadora ou pelo par pedagógico.

Na área dos jogos podiam estar seis crianças em simultâneo. Este espaço era organizado por uma mesa redonda, uma vez que os jogos de tabuleiro

necessitam de apoio físico de modo a serem realizáveis, e um móvel que continha os demais jogos de mesa, *puzzles* de diferentes temáticas e graus de complexidade, jogos de encaixe e jogos lúdico-pedagógicos. No decurso da PES, observou-se a inclusão de novos jogos, a fim de introduzir novos desafios (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à área das construções, as atividades com os seus materiais decorriam no espaço onde se concretizava o acolhimento – no tapete – com vista à criação livre das construções das crianças, sem restrições relativas ao espaço. Os materiais disponíveis consistiam em alguns brinquedos, materiais de encaixe, legos, blocos de diversos tamanhos, pista encaixáveis de madeira, animais e veículos de plástico, selecionados pela sua durabilidade, versatilidade e valor estético (*ibidem*). Estes materiais estavam organizados num móvel, em caixas de plástico, sem identificação. Já na área da garagem, esta era somente constituída por uma espécie de parque de estacionamento em tamanho médio, com vários andares. Os materiais disponíveis para esta área encontravam-se juntamente no móvel com os da área das construções.

Na área da biblioteca, as crianças contactavam com livros de pouca qualidade literária, expostos num carrinho de fácil acesso, onde as mesmas podiam ver, manipular e ler sozinhas ou em pares nos três *puffs* disponíveis. Ao estar ciente que, “proporcionar às crianças o acesso crescente a livros de histórias resulta em ganhos substanciais a nível de competências de literacia emergente, nomeadamente, o conhecimento das letras e os conceitos sobre a escrita” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 179), frequentemente, aquando da exploração de uma história nova, a educadora cooperante dispunha esse livro na área da biblioteca, de modo a que o grupo o pudesse reler em outras ocasiões.

A área da casinha era composta por duas partes: a cozinha e o quarto, as quais estavam devidamente equipadas com materiais do quotidiano das crianças. Esta área evidenciou-se, ao longo da PES, como a predileta do grupo.

Num mundo cada vez mais tecnológico, “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). Todavia, a sala de atividades, embora dispusesse de uma pequena área destinada para o efeito, não era dotada de um computador de acesso às crianças. Este espaço seria essencial para momentos de pesquisa, dado ser um potencial recurso para a recolha de informação e de promover o desenvolvimento de diversas competências nas crianças (*ibidem*).

Quando as rotinas diárias são regulares, as crianças vão-se “progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo” (*ibidem*, p. 27). Dessarte, a educadora organizava as rotinas diárias e estruturação semanal de forma a facultar ao grupo a previsão de acontecimentos diários. As atividades diárias iniciavam-se às 09h00 da manhã com a realização do acolhimento, no qual as crianças faziam a marcação de presenças e dialogavam, em grande grupo, sobre algum assunto importante. Em seguida, concretizavam-se distintas atividades planificadas, que culminavam às 10h/10h30 com a higiene pessoal e lanche. Após este momento, eram retomadas as atividades ou realizadas brincadeiras livres, dependendo da motivação do grupo, seguindo-se mais um momento de higiene pessoal, a hora de almoço e atividades livres ao encargo das assistentes operacionais. No período da tarde, as atividades prolongavam-se até às 15h, hora em que as crianças se preparavam para regressar a casa ou dirigir para as AAAF.

No que respeita ao tempo educativo, ainda que estivesse demarcado por rotinas diárias e semanais específicas, foi passível de observar a flexibilidade e adaptabilidade às necessidades e interesses do grupo. Ademais, presenciar momentos sequenciais transmite segurança à criança, propiciando-lhe a liberdade de propor alterações do seu dia a dia habitual, partindo da escuta da sua voz para atender aos seus interesses (*ibidem*).

3.CONTEXTO DE ESTÁGIO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na prática educativa desenvolvida no 1.º CEB, em trabalho colaborativo com o par pedagógico, acompanhou-se um grupo do 1.º ano, mediante a orientação da professora titular da turma, que, no decurso de todo o processo, bem como estipulado pelo artigo 23.º do DL n.º 79/2014 de 14 de maio, assumiu o papel de orientadora cooperante. Atendendo a observações do contexto educativo, juntamente com a análise de documentos teóricos e legais, é exequível a caracterização deste contexto educativo do 1.º CEB.

Constituído por 26 elementos, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os 5 e 7 anos, o grupo do 1.º ano podia ser caracterizado como um grupo empenhado, participativo e motivado. Numa visão geral, as crianças revelaram uma motivação unânime em relação à vida escolar, manifestando curiosidade em aprender, denotando-se um imenso interesse e excitação pelas atividades delineadas, seja nas áreas curriculares, seja nas AEC.

A turma, no que se refere ao desenvolvimento das aprendizagens, apresentava um aproveitamento geral satisfatório. Todavia, observavam-se dois ritmos de trabalho muito distintos. Ao passo que num grupo se revelava mais autonomia, empenho e concentração na realização das atividades, apropriando-se com maior facilidade dos conteúdos abordados, os restantes elementos da turma demonstravam maior insegurança, mais distração e menor poder de concentração e de persistência na concretização das tarefas, refletindo-se em maiores dificuldades de incorporação dos conteúdos. Estas diferenças resultavam numa maior atenção por parte da docente cooperante a este último grupo, a fim de propiciar apoios individualizados e reforços positivos, que permitissem às crianças uma progressão favorável na sua aprendizagem. Além das dissemelhanças nos ritmos de trabalho e aprendizagem, no grupo do 1.º ano, embora não se verificasse a existência de crianças com NEE, observavam-se algumas com necessidade de diferentes apoios educativos individualizados. Transversalmente à análise do processo individual das crianças, constatou-se ainda que, ao longo da EPE, foram diagnosticadas dificuldades ao nível da linguagem em três crianças, tendo sido reencaminhadas para a terapia da fala. Dados os progressos significativos, por meio da terapia, somente uma destas crianças recebia ainda este apoio, sendo o seu último relatório de avaliação datado de outubro de 2017. No que concerne aos serviços de ação social escolar, eram 11 as crianças que dele beneficiavam, tendo sido participados, em parte ou na totalidade, refeições e material escolar (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Os manuais escolares, no decorrente ano, foram gratuitos, com exceção dos cadernos de atividades.

Tendo em consideração as observações realizadas no decorrer da prática, o grupo apresentava um grande interesse pela área da Matemática, sobretudo no que respeita à manipulação de materiais, desenvolvendo competências ao nível desta área curricular. Foi de igual modo revelado um significativo interesse pela área de Estudo do Meio, dada a proximidade dos conteúdos com as suas

experiências de vida e gostos pessoais. No âmbito das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, a turma evidenciava um gosto especial por atividades desenvolvidas em torno destas áreas, denotando-se um imenso prazer pelos momentos de pintura/desenho e música, bem como de jogos e atividades motoras. Outro interesse demonstrado relacionava-se pelo prazer e gosto na audição de histórias, ainda que as crianças não fruissem de um contacto frequente com livros.

No que respeita às dificuldades manifestadas, estas denotaram-se essencialmente em torno da interação entre pares, seja em situações de recreio, seja na própria sala de aula. No decurso do ato de brincar nos intervalos, eram frequentes as queixas entre colegas, desde insultos a agressões físicas, sendo necessária a constante supervisão ao longo destes períodos de tempo. A nível de trabalho em sala de aula, os trabalhos em pequenos grupos transpareciam-se em momentos com uma sucessão imensa de comportamentos desajustados ao contexto. Neste âmbito, procurou-se, no decurso da PES, desenvolver atividades que, além de proporcionarem o desenvolvimento de competências sociais, permitissem, em simultâneo, aprimorar o trabalho cooperativo, que acentuasse a valorização dos pares e do trabalho de grupo, permitindo a aquisição progressiva de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças (Bessa & Fontaine, 2002).

Relativamente à interação docente-criança, no decorrer da PES, presenciou-se uma preocupação significativa em relação ao desenvolvimento das aprendizagens do grupo, na medida em que, sempre que necessário, a professora cooperante solicitava a colaboração dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, espelhando a importância do papel da família na formação das crianças. Ademais, quando as crianças revelavam dificuldades, a docente promovia momentos de consolidação de conhecimentos e não de abordagem de novos conteúdos. O recurso ao manual escolar era integrado regularmente, seguindo as atividades nele propostas, sejam os exercícios, sejam propostas dirigidas ao professor.

Analisando as características dos contextos familiares da turma, observava-se que, em média, os EE possuíam a escolaridade mínima obrigatória e a situação profissional dos mesmos, no global, era favorável. Ainda no âmbito familiar, salienta-se que 11 crianças não têm irmãos, 11 crianças possuem mais que um e as restantes possuem somente um.

Atentando na organização do tempo, mencionar-se-ão aspetos relativos ao horário da turma, às rotinas diárias e de aprendizagem. O horário da turma adequava-se ao consignado no DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, no qual cada componente curricular possuía a carga horária semanal mínima, sendo notado, durante a PES, o seu cumprimento de um modo flexível por parte da professora titular. Ainda que facultativa, importa ressaltar que no horário do grupo não constava a componente de Educação Moral e Religiosa. Relativamente às AEC, a instituição oferecia a Atividade Física e Desportiva, Música e Plástica, que no total perfaziam o mínimo das cinco horas exigidas pelo DL suprarreferido. Na turma, a adesão às AEC era significativa, dado que somente duas crianças não as frequentavam.

Nesta sequência, importa ainda expor as rotinas diárias do grupo, desde o momento de entrada até ao de saída. O início das atividades letivas ocorria, todos os dias, às 9h00, apesar de algumas crianças chegarem por volta das 9h15. Este período da manhã principiava-se com a organização do material pelas mesas e correção dos trabalhos de casa, caso existissem. Por volta das 10h50, as crianças lanchavam na sala de aula e quando terminado, dirigiam-se para o espaço exterior, no qual ocorria o primeiro intervalo do dia, até às 11h30. A despeito de, no horário, a hora de almoço se realizar a partir da 13h00, esta decorria às 12h50 para facilitar a gestão de ocupação do refeitório, visto ser impossível todas as crianças da instituição almoçarem em simultâneo. No decurso do almoço, a docente cooperante e a diáde acompanhavam e orientavam as crianças no momento de refeição. No fim do almoço, a turma encaminhava-se para o recreio ou para os corredores das salas, dependendo das condições atmosféricas. Das 14h30 às 15h30 decorria o segundo momento de atividades letivas. As AEC ocorriam após o término das atividades letivas, tendo horários diferentes para as demais, seguindo-se o prolongamento. Estas rotinas expostas não variavam ao longo dos dias da semana.

Estando as crianças no 1.º ano de escolaridade, as rotinas que vivenciam, no período inicial do Ensino Básico, transparecem num marco de referência para aprendizagens futuras. Na área curricular de Português, a iniciação da aprendizagem de uma nova letra caracterizava-se, habitualmente, pela audição de histórias ou canções, que contemplavam diversas palavras iniciadas por essa mesma letra. Em simultâneo, era registada a letra no quadro. As crianças treinavam a caligrafia no manual e quando concluíam as atividades propostas,

era colocado no caderno diário um desenho com a letra correspondente, bem como o registo da mesma, a fim de a replicarem e aperfeiçoarem a caligrafia.

Na área da Matemática, era utilizado um currículo distinto do programa comum, o *Comprehensive School Mathematics Program* (CSMP), desenvolvido pelo matemático e psicólogo Caleb Gattegno. Esta abordagem é conhecida por “pedagogia das situações”, na qual se valoriza o processo de aprendizagem mediante diversas experiências interrelacionadas, mas que nenhuma delas é um fim em si mesma. Partindo deste pressuposto, o CSMP desenvolve-se de modo espiral, isto é, introduz um tópico numa atividade, depois outro na seguinte e assim sucessivamente. Mais tarde, reaparece o primeiro tópico, num contexto levemente diferente ou numa versão mais complexa; a seguir, reaparece o segundo tópico e assim adiante. De cada vez que reaparece um determinado tópico, é desenvolvido de modo diferente e com um grau de dificuldade relativamente mais elevado do que da vez anterior. Este desenvolvimento em espiral está patente em um guião para o docente, próprio do currículo.

O guião para o professor é constituído por uma planificação detalhada de todas as atividades propostas para cada dia do ano letivo. Cada atividade incluía um título, um breve sumário com referência ao material necessário e a descrição detalhada dos distintos momentos com notas para o professor, ilustrações variadas e ainda exemplos de diálogos possíveis entre crianças e professor. Note-se que, a professora cooperante acompanhava o guião sem significativas adequações que, por vezes, eram necessárias para responder às necessidades e interesses do grupo. Este programa desenvolve-se, essencialmente, em torno dos conjuntos e setas e da minicalculadora de *Papy* – quatro placas e piões magnéticos, expostos na sala de aula.

Sendo uma abordagem efetivamente diferenciada do currículo habitual, a utilização da minicalculadora de *Papy* permitiu que as crianças se familiarizassem com números e operações – principalmente números elevados e cálculos mais complexos – antes de serem capazes de os trabalhar com lápis e papel. Posteriormente, a minicalculadora foi utilizada como veículo para situações de cálculo mental, para a compreensão do valor de posição e funcionamento dos algoritmos.

No que concerne à área de Estudo do Meio, a docente cooperante recorria ao manual para explorar os conteúdos com as crianças, existindo momentos de diálogo sobre os mesmos. No decurso da PES, a professora evidenciou uma certa

desvalorização por esta área e pelas Expressões Artísticas e Físico-Motoras, em comparação ao Português e à Matemática. Esta ocorrência subentende-se que se deva à avaliação externa a que as crianças são sujeitas e ao número da carga horária semanal mínima determinada para cada área curricular.

A sala de aula onde a PES decorreu, é um espaço bastante espaçoso e com imensa iluminação natural, tendo uma parede constituída somente por janelas amplas. Existia uma porta de acesso direto ao espaço exterior, que facilitava a realização de atividades das distintas áreas das expressões, das quais se destaca Expressão Motora e Expressão Plástica, no que respeita a momentos que envolviam, a título exemplar, secagem de trabalhos e atividades no exterior. Num dos cantos da sala existia um lavatório que permitia a lavagem de materiais utilizados, sempre que necessário, possibilitando a maior implementação de atividades neste âmbito; este era ainda usado, frequentemente, pelas crianças para beber água durante as aulas, oportunidade dada pela professora titular da turma. Na sala, tinha-se ainda presente um computador, acompanhado com colunas. Todavia, a integração de atividades ao nível das TIC tornava-se difícil, dado ser necessária a requisição, com antecedência, de uma tela e projetor comum a todas as salas da instituição, além de não existir computadores que possam ser facilitados às crianças. De modo a contornar, de certa forma, a situação, adaptava-se a tela, substituindo-a por papel de cenário. O investimento em meios tecnológicos demonstra-se assim essencial, numa sociedade que se quer da informação e do conhecimento, em que as redes digitais permitem elevados fluxos de informação num reduzido espaço de tempo. As novas tecnologias transformam a educação em algo mais apelativo e motivador para as crianças, como ilustrado no terceiro capítulo.

As paredes estavam organizadas de modo a ser exequível, não só a afixação de trabalhos concretizados pelas crianças no decurso do ano letivo, como de igual modo, alguns materiais didáticos, dos quais a tabela de numeração até 100, o semáforo do comportamento de registo diário, o quadro silábico e os cartazes das letras e dos ditongos. Estes materiais apresentavam-se como auxílio à aprendizagem das crianças, visto que as acompanharam ao longo do percurso de aprendizagens.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer do tempo, a evolução e o desenvolvimento denotam-se como conceitos-chave de resposta às mudanças que têm pautado a sociedade. No mundo da educação relaciona-se, normalmente, o conceito de «mudança» à necessidade de se edificar uma nova resposta face às exigências que a sociedade impõe aos demais níveis de educação. De modo a encontrar um ator capaz de enfrentar os preceitos da sociedade, enfatiza-se o papel dos docentes, dada a sua responsabilidade no processo de formação das crianças enquanto cidadãos. Nesta perspetiva, a apreensão de uma postura observadora, crítica, reflexiva e indagadora assume-se como uma ferramenta primordial para a análise e interpretação do real (Estrela, 1994). Entrevê-se assim um paralelismo com a metodologia na qual a PES se unificou – a metodologia de investigação-ação – na medida em que a tomada desta mesma postura providenciou o conhecimento de aspetos precípuos e considerados ao longo da prática educativa.

A metodologia de investigação-ação favoreceu, neste âmbito, a construção de saberes sobre a ação, os quais, alvo de reflexão individual e colaborativa (Lopes da Silva, 1996), permitiram a aquisição de aprendizagens ímpares e significativas por efeito do seu caráter experiencial, contextualizado e reflexivo. A investigação-ação reflete-se no poder de autorreflexão que a formação docente avoca, convertendo-o no incessante autoquestionamento a fim de compreender e aprimorar a ação educativa (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Ademais, a investigação-ação perspetivou-se numa estratégia propícia para atender às singularidades de cada criança e à promoção do desenvolvimento profissional do docente em formação. Na confluência de todos os benefícios, esta metodologia almeja a melhoria da qualidade da educação e à vista disso, a transfiguração da sociedade (Latorre, 2008).

O percurso na PES pautou-se por um processo em espiral, cíclico e contínuo, que conglobou momentos de observação, planificação, ação e reflexão, concomitantemente, de modo a se perpetuar, com maior eficácia, a construção de conhecimento ao grupo de crianças (Almeida & Freire, 2003; Coutinho et al., 2009; Sanches, 2005). Note-se que, em qualquer contexto educativo, esta metodologia necessita de ser planeada do mesmo modo sistemático que outro tipo de investigação (Bell, 1997), não sendo possível descurar-se algum dos

momentos basilares da mesma. No decurso de todo o processo de investigação-ação, a conexão entre a ação e reflexão e entre a teoria e a prática revelaram-se aspetos considerados (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), procedendo-se de modo lento, trabalhoso e com diversos retrocessos e progressos.

Para particularizar o contexto educativo ao qual o docente terá de fazer face (Estrela, 1994), na metodologia de investigação-ação os profissionais de educação fruem de instrumentos de observação da situação educativa, a fim de compreenderem “os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Sendo que, o docente, “para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26), a observação espelha-se numa etapa imprescindível em qualquer processo de investigação-ação em educação, potenciando o conhecimento do desconhecido, mediante o contacto direto com os fenómenos, de acordo com a ordem natural com que sucedem (Máximo-Esteves, 2008). A despeito deste processo notar o início da PES, a observação demonstrou-se um processo *continuum* e transversal, cujo registo das informações obtidas foi primacial para uma análise e partilha *a posteriori*. Este processo não se versou somente às crianças, mas de igual modo ao contexto educativo e ao contexto familiar, favorecendo uma melhor compreensão e conhecimento da criança e do respetivo meio envolvente.

No processo de observação foi impreterível demarcar estratégias de observação como formas, meios e critérios de registo (Estrela, 1994). Destarte, procedeu-se à recolha de dados mediante o registo manuscrito e fotográfico, bem como à elaboração de notas de campo. A organização destas últimas foi concretizada através do preenchimento dos guiões de observação direta, previamente edificadas em díade, com questões orientadoras que focam a atenção para certos aspetos a observar na EPE e no 1.º CEB. Cada guião organizou-se em torno de quatro pilares do ambiente educativo – interações, espaços, materiais e tempo – permitindo verificar a presença de outros pontos considerados relevantes conhecer no âmbito da PES. Por outro lado, importa evidenciar, de igual modo, o trabalho em díade, visto que as observações recolhidas de forma individual se complementavam, possibilitando a aglomeração de informações mais completas e sendo por isso, alvo de discussão e partilha. Ademais, o diálogo em díade e tríade represou um peso considerável

num conhecimento mais vasto do grupo e do contexto, na medida em que diversas informações decorreram de diálogos informais por meio do contacto com os intervenientes do contexto educativo.

Sendo um processo básico no desempenho profissional docente, a observação auxilia a transluzir as particularidades das crianças, os seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. A apreensão destes elementos no momento de planificação orientou uma atitude reflexiva sob a intencionalidade educativa, visando uma adequação das decisões ao grupo em questão (Lopes da Silva et al., 2016).

O docente quando planifica deve atender à sua experiência, à observação das crianças, à avaliação das suas práticas e à decisão sobre as que deve conservar ou alterar (Máximo-Esteves, 2008). Como tal, a planificação carece de objetivos de investigação e estratégias educativas, não sendo, todavia, entendida como um plano prescriptor de normas pré-definidas e estratégias fixas, mas entendida como um plano orientador da prática que pode e deve ser readaptado, “sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada” (*idem*, p. 82).

A concretização de guiões de pré-observação para as atividades observadas assumiu-se como uma estratégia de reflexão para a ação. Além de propiciar uma visão mais ampla sobre a triagem de estratégias planificadas, atendendo aos interesses e necessidades do grupo, possibilitou a demarcação de objetivos específicos e a reflexão acerca dos recursos selecionados, a fim de viabilizar momentos de aprendizagem ricos e potenciadores do desenvolvimento holístico das crianças. No decurso da PES, os momentos de planificação denotaram-se etapas basilares da investigação-ação, nos quais, por meio da análise e interpretação das observações concretizadas, do estudo de referentes teóricos e legais e da reflexão acerca dos interesses e necessidades do grupo, foram selecionadas, concebidas e reformuladas distintas estratégias de intervenção, de modo a possibilitar a transmutação de fenómenos ou circunstâncias previamente observados nos grupos de crianças da EPE e do 1.º CEB.

Sendo que a PES se orientou de acordo com princípios construtivistas e socioconstrutivistas, a planificação emergiu como um documento norteador da ação, embora não seguido de modo linear, para que se englobasse aspetos inesperados no decorrer da prática (Arends, 2008). Ademais, pela interpretação das observações e da planificação de atividades, o docente demonstra a articulação entre os seus saberes teóricos e os conhecimentos adquiridos na

ação, espelhando o conhecimento evidenciado na prática educativa como algo tático que se exterioriza na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada (Alarcão, 1996a). Assim, a prática educativa de um profissional de educação deve reger-se por uma intervenção positiva, a fim de transferir a realidade em que está inserida. Na metodologia de investigação-ação, intervir vai além de uma mera participação, significa imiscuir-se na realidade educativa de modo a aprimorar, o que “requer ter-lhe intimidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33). Esta intimidade é alcançada mediante a sensibilidade de cada educador de infância e professor, bem como através da criação de laços com cada criança e grupo no seu todo. A planificação vincula-se, portanto, à ação, ilustrando-se no terceiro capítulo algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES. Em ambos os contextos educativos, a prática foi desenvolvida de forma gradual, assegurando morosamente a familiaridade com as vivências com que um profissional se pode deparar na sua prática. Sob esta gradatividade, consciencializou-se o imenso desafio em mãos aquando da responsabilidade de organização de atividades em diversos dias, isto é, envergar a realidade do que é ser docente.

Por meio da observação dos processos desencadeados e do resultado por eles originado, o docente poderá confirmar ou infirmar a adequação da estratégia selecionada (Estrela, 1994). Tudo o que advém da observação, planificação e ação deve provir de uma reflexão por parte do profissional de educação, na medida em que estes momentos somente adquirem significado mediante o ato de refletir, lidando-se a relevância da articulação de todos os momentos da metodologia de investigação-ação.

A reflexão deve ser uma atitude incessante no decurso de toda a prática educativa docente. Uma vez que, refletir acerca das observações iniciais e das consequentes interpretações viabiliza uma compreensão progressiva das circunstâncias de cada contexto educativo, o profissional de educação necessita sustentar uma atitude de reflexão gradual sobre as configurações que vão sucedendo em torno das questões preambulares, “o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). No decorrer da PES, a reflexão evidenciou-se um ponto primordial no desenvolvimento da ação educativa. Mediante reflexões para, na e sobre a ação, bem como por meio da concretização de narrativas reflexivas e reflexões coletivas diárias em díade, tríade e com as

supervisoras institucionais, foi possível tomar consciência e repensar a adequação de estratégias em torno das atividades desenvolvidas em ambos os contextos nos quais a PES ocorreu – EPE e 1.º CEB. Por efeito das mesmas, desenvolveu-se uma visão mais ampla da criança como protagonista e construtora do seu próprio percurso de aprendizagem nas demais situações educativas. Além disso, na metodologia de investigação-ação, a constante partilha dos distintos pontos de vista e respetivas interpretações, com os intervenientes no processo educativo, é que permite surtir a reflexão de significado. Quando emergem de um trabalho colaborativo, as reflexões geram conhecimento pedagógico e conhecimento científico, na medida em que os docentes, além de refletirem sobre a articulação entre a teoria e a prática e sobre a sua atuação no contexto, refletem de modo igual “na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral” (Alarcão, 1996b, p. 176).

Atentando no desenvolvimento da ação e no questionamento sobre a prática concretizada, assoma a avaliação como recolha de informações a cogitar para futuras decisões na prática. Este processo, não só permite a obtenção de dados acerca do desenvolvimento das aprendizagens do grupo, como a reflexão sob os efeitos da ação educativa, cujo objetivo assenta na reformulação da prática de modo a considerar, de forma mais adequada, os interesses e necessidades das crianças (Arends, 2008). O processo de reflexão ostenta, por isso, uma forte ligação com a avaliação, dado que, mediante uma postura crítica e indagadora perante questões emergentes da prática, se auferem dados que providenciam um processo consciencioso. Dessarte, das três modalidades de avaliação existentes, a avaliação formativa presencia-se como a mais enquadrada no percurso da prática educativa pelo seu caráter sistemático e contínuo, concedendo informações sobre o desenvolvimento das crianças, com vista à adaptação de estratégias na ação educativa (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Nas OCEPE defende-se a avaliação na EPE como um processo formativo distante da classificação de aprendizagem das crianças, preceguindo-se à valorização individual e do processo de evolução das aprendizagens. Os documentos sequentes do registo de informações acerca da criança necessitam de ser partilhados com a família e com outros profissionais, favorecendo um diálogo construtivo na perspetiva de aprimoramento da qualidade da prática

educativa. A coconstrução do saber profissional na avaliação reflete-se numa estratégia de formação, seja das crianças, seja do educador e dos demais intervenientes do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao 1.º CEB, o registo das informações relativas ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças efetuou-se por meio de grelhas de observação, com descritores de desempenho oriundos de cada área curricular e de uma escala definida e explanada. Este instrumento facilitou a identificação de necessidades, propiciando uma futura ação mais adequada e eficaz, por efeito das informações que possibilitou reter acerca de cada elemento do grupo. No instante de reflexão pós ação, a análise dos dados recolhidos com as grelhas de observação caucionou, em ações futuras, uma ponderação nas estratégias pedagógicas a desenvolver, a fim de promover novos conhecimentos de modo mais significativo para o grupo.

Posto isto, em educação e tornando como cerne a metodologia de investigação-ação, sabe-se que “ninguém reflete sozinho, porém ninguém reflete por nós” (Macedo, 2002, p. 14). Do mesmo modo, a investigação-ação não se concretiza sem participação, cooperação e reflexão de e com todos os elementos que a prática congloba. É por meio de diálogos, partilhas de experiências e reflexões em equipa educativa, que os instantes da investigação-ação adquirem significado e obtêm transmutações efetivas. Em atenção à articulação que é exigida entre a teoria e a prática e ao trabalho colaborativo que a mesma implica, mediante do qual o docente se organiza, corrige e avalia, a fim de melhorar e reorientar a sua ação educativa, esta metodologia é um avultado procedimento na formação de profissionais nos diversos níveis de educação.

Os docentes fruem efetivamente da metodologia de investigação-ação quando na sua prática há uma ação que visa a transformação da realidade e sequente produção de conhecimentos, relativos às alterações resultantes da ação (Coutinho et al., 2009). Somente mediante uma prática refletida, reflexões acerca dessa mesma prática e do trabalho colaborativo que a investigação-ação engloba, é possibilitado ao educador de infância e ao professor um repensar mais aprofundado, redundando numa transfiguração efetiva da sua realidade e da dos que o rodeiam.

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

“O desenvolvimento da criança é uma autoconstrução (...) se a queremos ajudar, se queremos facilitar a expressão das suas potencialidades, é necessário conceber um ambiente, isto é, uma organização material e relacional, que a leve a envolver-se ela mesma na acção e a encarregar-se de si própria”
(Vayer, Maigre, & Coelho, 2003, p. 120)

A ação educativa deve reger-se por um quadro concetual, teórico e legal cujas bases sustentem a própria prática. Assim, emerge a correlação entre a teoria e a prática, na qual se perspetiva uma formação construtivista, na medida em que um conhecimento teórico sólido auxilia na lida com as situações da prática sobre as quais, futuramente, se recai em reflexão, construindo-se e desenvolvendo-se o próprio conhecimento (Korthagen, 2012).

É sob este olhar que a prática educativa supervisionada se assume como um momento de imensurável importância na aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio) próprias para o domínio da habilitação para a docência. O presente capítulo integra a descrição e análise da prática educativa desenvolvida em ambos os contextos de PES, EPE e 1.º CEB, indispensável para o acesso e compreensão das experiências vividas na realidade educativa, espelhando uma atitude reflexiva, indagadora e transformadora. Nesta descrição e análise, edifica-se uma relação de simbiose com o quadro concetual assente no primeiro capítulo e a caracterização do grupo de crianças e do seu contexto educativo, definido no segundo, estruturando-se como uma componente elementar das práticas educativas desenvolvidas.

Destarte, o capítulo encontrar-se-á organizado em dois pontos. O primeiro incidirá na descrição e análise das ações desenvolvidas na EPE. O segundo ponto contemplará a descrição e análise das ações desenvolvidas no 1.º CEB. Em ambos os pontos serão evidenciadas as aprendizagens profissionais conquistadas durante a PES, seja as próprias, seja pelos grupos de crianças com quem se contactou.

1.A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE reflete-se no cerne de uma escolaridade de sucesso, assumindo-se como o primeiro pilar do processo de educação ao longo da vida (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Como primeira etapa da educação básica (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2012), compreende, em simultâneo, um espaço e um tempo de desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos e valores auspiciosos ao desenvolvimento holístico da criança, promovendo uma formação profícua para ser um cidadão ativo, responsável, participativo, crítico e reflexivo (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

A prática educativa em contexto de EPE necessita ser perspectivada como uma educação “que se ocupa da criança como «um todo» e não de um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados” (Vasconcelos, 2008, p. 172). Assim, orientou-se uma ação educativa sequente de um processo em espiral, cíclico e contínuo – explanado no segundo capítulo – que conglobou momentos de observação, planificação, ação e reflexão, concomitantemente, a fim se perpetuar com maior eficácia a construção de conhecimento ao grupo de crianças (Almeida & Freire, 2003; Coutinho et al., 2009; Sanches, 2005).

Face à caracterização do ambiente educativo e aos interesses e necessidades do grupo, expostos e elucidados no segundo capítulo, tornou-se basilar o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social que, dado o seu cariz transversal (Lopes da Silva et al., 2016), influi no desenvolvimento global da criança. Além de ser a necessidade mais saliente do grupo, o foco nesta área compreende, de igual modo, os objetivos delineados no Projeto Curricular de Grupo. De modo a promover o desenvolvimento neste âmbito, atentando nas dificuldades e necessidades das crianças, propiciou-se um conjunto de atividades que, direta e indiretamente, favoreceram o desenvolvimento da entajuda, cooperação e valorização do outro – valores básicos para uma vida em sociedade (Folque, 2014).

Mediante as interações das crianças, observou-se um imenso interesse e espírito pela descoberta, pela novidade, na qual a curiosidade, a imaginação, a recetividade a novas aprendizagens, a edificação de novos saberes e a exploração do movimento corporal se evidenciaram. A curiosidade e o fascínio em torno da

lua e dos animais destacaram-se entre os demais tópicos de interesse, dando origem ao projeto desenvolvido no decurso da PES. Assim, de modo a estimular o sentido de descoberta e inquietação pelo desconhecido, a tríade (educadora cooperante e estagiárias), em trabalho colaborativo, promoveu distintas atividades e ações educativas nos vários domínios das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, procurando uma articulação de saberes profícua para as aprendizagens das crianças. Note-se que, a sequencialidade das práticas desenvolvidas assentou na metodologia de trabalho de projeto, supramencionada no primeiro capítulo, na qual a criança se assumiu como protagonista da ação, concedendo-lhe um papel de investigador e coconstrutor do próprio conhecimento (Barbosa & Horn, 2008; Edwards, Gandini, & Forman, 1999; Vasconcelos, 2011).

No decurso da PES, a delineação de estratégias implicou um processo de tomada de decisões consciente e intencional, mediante as necessidades das crianças, na sua diversidade e unicidade, e as aprendizagens e finalidades preconizadas pelas mesmas, a fim de se construir um conjunto de ações com uma sequencialidade lógica e com procedimentos diferenciados (Font, 2007; Roldão, 2009). O projeto em torno da lua e inicialmente, englobando, do mesmo modo, o tópico de interesse dos animais, emergiu de uma observação cuidada e criteriosa, que auxiliou a transluzir as particularidades das crianças, os seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. A apreensão destes elementos nos momentos de planificação orientou uma atitude reflexiva sob a intencionalidade educativa, visando uma adequação das decisões ao grupo em questão (Lopes da Silva et al., 2016).

Atendendo aos tópicos de interesse e necessidades manifestadas pelo grupo, e por efeito de questões, por parte das crianças, alusivas à possibilidade de os animais alcançarem a lua, considerou-se pertinente explorar a história *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec, como mote para o desenvolvimento do projeto.

A leitura do conto foi realizada com recurso a um pequeno cenário, no qual se concretizou um teatro de sombras. A novidade proporcionada por esta estratégia educativa visou potenciar a atenção e a predisposição para a audição do conto, favorecendo simultaneamente o contacto com outra forma de fazer teatro. Ademais, a disponibilização de objetos que facilitem a expressão e a comunicação, através de «um outro», são igualmente um suporte fundamental

para incitar nas crianças a predisposição e vontade para atividades de jogo dramático de iniciativa própria (*ibidem*).

Sendo notável o prazer e a envolvimento do grupo, o momento de leitura, realizado de um modo pausado e expressivo, possibilitou às crianças uma leitura integral do conto, permitindo o contacto direto com a literatura. O período de leitura congloba ainda a compreensão, mediante atividades que possibilitam observar a capacidade de interpretação acerca do que foi lido (Sequeira, 1999). Para tal, após a leitura procedeu-se à sua exploração oral, por meio do reconto. Em atividades deste âmbito, é primordial que o educador aglomere um conjunto de pistas que auxiliem o grupo a reconhecer e compreender os acontecimentos principais da história lida (Leal et al., 2014). Dessarte, algumas questões colocadas, a título de exemplo, “Onde é que a tartaruga queria chegar?”, “Que animal subiu para as costas do elefante?”, “O que aconteceu quando chegaram à lua?”, em simultâneo com recurso a imagens das personagens, para se dispor ordenadamente no quadro, a fim de apoiar o pensamento das crianças, evidenciaram-se boas estratégias. Estas facilitaram, não somente, a organização do pensamento das crianças, como reativaram a memória da sequência do conto e permitiram a leitura e ordenação cronológica das imagens. Além disso, auxiliaram na relação com os eventos, personagens e objetos mencionados no conto e suscitaram o interesse para o diálogo e partilha de vivências pessoais com o grupo. Por meio das partilhas, providenciou-se um momento no qual as crianças, “ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 40), gerando um sentimento de integração no grupo e de valorização pessoal.

Neste momento de leitura e pós-leitura, foram desenvolvidos aspetos das demais áreas de conteúdo. Por meio da leitura, dos diálogos e do reconto da história pelas crianças, promoveram-se competências ao nível da Área de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Mediante as descrições das personagens da história, no decorrer dos diálogos e reconto, foram desenvolvidos conteúdos da Área do Conhecimento do Mundo, mote para a abordagem aos animais – tópico de interesse do grupo, como suprarreferido. Na EPE, a abordagem à matemática necessita ser sistemática, contínua e coerente, carecendo de uma ligação aos interesses e

motivações das crianças. Ao explorar a sequencialidade, a ordinalidade e cardinalidade no número de animais, promoveu-se o desenvolvimento de competências do Domínio da Matemática – “três mais dois são cinco, são cinco animais” (Ez) – tornando esta experiência informal de contagem num momento importante para “as crianças evoluírem na compreensão do número e no domínio das aplicações numéricas” (Baroody, 1987, p. 127). Concomitantemente a estas abordagens, possibilitou-se o desenvolvimento do grupo ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, transversal a todas as áreas de conteúdo, nomeadamente na valorização da autonomia, da criatividade de cada criança e do respeito pelo outro.

Dado o conto, resumidamente, apresentar a história de vários animais que ansiavam descobrir o sabor da lua, até que por meio de várias tentativas, conseguiram alcançá-la e averiguar a que realmente sabia, não fosse àquilo de que mais se gosta, desenvolveu-se uma atividade sensorial. Numa fase inicial, o grupo imaginou e partilhou o sabor que, para si, tinha o pedaço da lua. Após o diálogo, proporcionou-se um momento no qual as crianças procuraram, colaram e desenharam o sabor selecionado, de modo a que ficasse registado e possibilitasse à tríade a organização da atividade sensorial.

Uma vez que, as crianças necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais (Portugal, 2012), propôs-se um momento no qual se dispuseram, cobertos, os distintos alimentos mencionados pelo grupo, cujos sabores teriam de identificar de olhos fechados. Na conceção de Ayres (2005), a aprendizagem estrutura-se mediante um ato motor e perceptivo, no qual a informação é inicialmente apreendida pelo ambiente, por meio de um processo contínuo com sucessivos níveis de elaboração – desde as características sensoriais, a interpretação do significado até à emissão da resposta. Foi sob esta perspetiva que se compreendeu a importância de oferecer um conjunto de atividades sensoriais ao grupo, cuja finalidade visou presentear às crianças estímulos fundamentais que possibilitassem o desenvolvimento das habilidades necessárias para um crescimento sadio.

Como contexto potenciador de aprendizagens ativas no âmbito do conhecimento do mundo, na EPE, a curiosidade e o interesse espontâneos que as crianças transparecem nas explorações do seu meio próximo necessitam ser estimulados nas ações educativas. De acordo com as OCEPE, a Área do

Conhecimento do Mundo possibilita uma “sensibilização às diversas ciências naturais e sociais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Na exploração de atividades nesta área de conteúdo, é essencial considerar os conhecimentos prévios e experiências das crianças, conduzindo à edificação de uma atitude investigativa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspectiva crítica e de partilha do saber (Lopes da Silva et al., 2016; Spodek & Saracho, 1998). Neste sentido e a fim de se organizar um conjunto de ações com uma sequencialidade lógica, iniciou-se a exploração do tópico de interesse referente aos animais.

Sendo a motivação um dos fatores com maior importância para a significação das aprendizagens (Arends, 2008), procurou-se introduzir o primeiro animal – a tartaruga – por meio de um jogo, particularmente, o *Quente ou frio?* no qual se visou estimular, de igual modo, o conhecimento e desenvolvimento das noções topológicas (dentro, fora, em frente, atrás de, ao lado de...) – necessidade observada no grupo. Dessarte, mediante a disposição de diversas peças de um *puzzle* pela sala, as crianças, em pares e à vez, escutaram as indicações e procuraram a respetiva peça do *puzzle*. No final, em grande grupo, organizaram as peças de modo a conhecer a imagem global, sendo o mote para a exploração das características da tartaruga. A procura de informação sucedeu-se em visitas à biblioteca e partilha de conhecimentos em grupo. Importa referir que, existiram momentos de registo, seja dos conhecimentos prévios das crianças, seja das novas aprendizagens, referentes ao animal (processo igualmente sucedido para os restantes animais explorados), numa tabela que posteriormente foi exposta na área das experiências – localização sugerida pelo grupo. Questionar as crianças acerca do que conhecem de determinado assunto, registar e dar relevância às suas partilhas é primordial, dado que “as discussões permitem às crianças partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 224), sucedendo-se um processo de construção de significados para as situações (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza proporcionam momentos enriquecedores e estimulantes para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Surgindo a oportunidade de contactar com uma tartaruga real e de modo a complementar as informações recolhidas, propiciou-se ao grupo a experiência de observação, reflexão, compreensão e conhecimento de características com contacto direto com o animal. O grupo tocou, analisou com a lupa, questionou

e esclareceu curiosidades referentes à tartaruga, com um imenso entusiasmo e vontade de construir novas aprendizagens. Numa atividade *a posteriori*, pertencente ao subdomínio das Artes Visuais – construção de uma tartaruga com recurso a materiais recicláveis – os conhecimentos adquiridos sobrelevaram-se, na medida em que a seleção dos materiais, cores e organização da montagem corresponderam às particularidades da tartaruga, a título exemplar, a escolha de fundos de garrafas para a carapaça, a cor verde e castanha como preenchimento do animal. Compreende-se assim que, momentos como os referidos, com “conteúdos relativos à biologia (...) podem originar experiências a realizar com crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área” (*ibidem*, p. 91).

Na sequencialidade da exploração dos animais referidos na história supramencionada e de acordo com o DL n.º 241/2001, no decurso da planificação das atividades necessita-se definir e organizar o espaço educativo atentando nas necessidades de exercitação da criança, no ritmo do grupo e de cada criança, assegurando as condições de segurança e bem-estar físico, psicológico e emocional da mesma. Dessarte, o jogo de movimento, particularmente de imitação de animais, foi organizado a fim de favorecer a experimentação de distintas formas de movimento e desenvolver no grupo a “consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 45). Mediante o jogo, objetivou-se o reconhecimento auditivo do animal presente no conto, o elefante, sendo o mote para a exploração das suas características.

Uma vez que o mundo tecnológico, atualmente, apresenta um notável impacto na sociedade, dada a sua incessante evolução (Perrenoud, 2000), importa que se recorra às tecnologias como meio de desenvolvimento e promoção de atividades motivadoras, criativas e eficientes para as crianças. Neste sentido, a visualização de um documentário acerca da vida dos elefantes denotou-se um recurso interessante para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Efetivamente, a motivação e a atenção do grupo foram evidentes, não somente no decorrer da atividade, como igualmente em momentos posteriores, nos quais se disponibilizou o documentário no computador e as crianças, regularmente, o visionavam. De modo a compreender

se a estratégia educativa suprarreferida permitiu a construção de saberes, referentes às características do animal, providenciou-se um momento de modelagem com massa de sal, no qual resultou um elefante.

Na preparação da massa de sal, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar nas demais tarefas: medir as quantidades dos ingredientes, misturá-los e amassá-los. Em contextos de EPE, todas as crianças “são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros” (Edwards, 2016, p. 152). Assim, por meio da partilha e divisão de tarefas, o grupo acompanhou cada etapa de preparação da massa e desenvolveu distintas capacidades físicas, cognitivas e sociais, além da, motricidade fina, concentração, cooperação e ajuda mútua, favorecendo o desenvolvimento de aspetos da Área de Formação Pessoal e Social, da Educação Artística e de conteúdos do Domínio da Matemática. A modelagem do elefante prosseguiu-se a uma exploração livre com a massa de sal. A construção 3D do animal espelhou-se numa boa estratégia para compreender o desenvolvimento das aprendizagens, na medida em que, no decorrer da modelagem, as crianças representaram as singularidades do elefante e evidenciaram conhecimento acerca do mesmo – “tem quatro patas e uma tromba. A tromba é para beber água.” (Ca).

A fim de que a ação educativa tenha sentido e promova aprendizagens significativas às crianças, é basilar que se valorize os interesses das mesmas, encorajando “as suas capacidades de iniciativa, controle e competência mais do que ignorar, subverter ou redirecionar os seus interesses” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 306). Sob esta perspetiva, na prossecução do projeto, emerge a exploração das características de um novo animal: a girafa. Dado o imenso interesse pela audição de histórias, ao invés da procura de informação se mediar por enciclopédias ou documentários, priorizou-se a leitura de uma obra literária, *Bicas e Azul* de Kristyna Litten, a qual expunha o animal e as respetivas características. Ciente de que a música está presente na vida das crianças desde muito cedo e que trabalhar as letras das canções possibilita a promoção do desenvolvimento da linguagem (Lopes da Silva et al., 2016), ulteriormente, proporcionou-se a aprendizagem de uma canção – *A girafa* de Ricardo Reis Pinto – que propunha a concretização de uma girafa com recurso a materiais recicláveis.

No momento de aprendizagem da letra, como metodologia recorreu-se ao ensino faseado: verso a verso, dois em dois versos e quadra integral; o qual se considerou mais adequado para este nível de educação (Gordon, 2008). Ao desenvolver uma prática do ouvir, do «fazer» música e do experimentar e criar ambientes sonoros, articulando com as motivações das crianças – os animais – objetivava-se, além da edificação de um ambiente favorável à aprendizagem, propiciar um conjunto de intenções específicas, direcionadas para um desenvolvimento progressivo das competências musicais e comunicacionais da criança e do alargamento do seu quadro de referências artísticas, culturais e sociais. Todavia, este momento não espelhou o pretendido. No decurso da atividade, persistiu um certo desinteresse por parte do grupo, o qual se manteve em silêncio aquando o instante de proferir a letra. De modo a contornar a situação, interrompeu-se a metodologia predileta e colocou-se de imediato a faixa áudio, a fim de fomentar a motivação das crianças. Sendo perceptível que a maioria das crianças continuava a não participar, optou-se por introduzir os materiais para a construção da girafa. Importa salientar que, a despeito deste momento não se ter sucedido como esperado, *a posteriori*, verificou-se que a estratégia utilizada favoreceu a memorização, na medida em que as crianças foram capazes de cantar de memória a canção (*idem*).

A utilização de “materiais que constituem novidade para as crianças é uma das formas de introduzir e juntar materiais ao espaço para brincar” (Post & Hohmann, 2011, p. 283). De facto, a novidade dos materiais expostos provocou uma imensa excitação no grupo, sendo necessário o término da atividade, a fim de proporcionar um momento de exploração livre. Numa opinião própria, atividades de exploração não necessitam de objetivos além da própria exploração dos materiais, dado serem momentos prazerosos para as crianças, os quais proporcionam um maior e eficaz conhecimento do mundo. As crianças necessitam de desafios, de explorar para serem mais felizes e conhecedoras, de modo a que as aprendizagens adquiram mais significado. Segundo as OCEPE,

(...) na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas (...), de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 47).

Em contexto de EPE, “importa que o/a educador/a esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver” (*ibidem*, p. 88). Visto que, no decorrer da exploração da girafa se denotou um certo desinteresse por parte das crianças, referente ao tópico dos animais, tornou-se primordial refletir acerca do prosseguimento do projeto. De modo a considerar as predileções, motivações e necessidades do grupo, optou-se por, em diálogo com as crianças, verificar se, efetivamente, o interesse pela lua e pelos animais permanecia. Sendo perceptível um maior interesse no que concerne à lua, tornou-se importante aprofundar a curiosidade das crianças neste âmbito, para que, a partir das suas opiniões e dos conhecimentos prévios, fosse possível a exploração e aquisição de conhecimentos e conceitos mais específicos acerca deste mesmo tópico. Neste sentido, emergiu o projeto *A Lua*.

Considerando que o projeto pertence ao grupo e que o educador de infância necessita proporcionar experiências, nas quais a criança se assuma como indivíduo crítico e com capacidade de intervir ativamente, construindo o seu próprio conhecimento (Leite, Malpique, & Santos, 1991), no decorrer do projeto, desenvolveram-se diversas atividades, desde momentos de recolha e partilha de informações, a produções/construções 3D de elementos sugeridos pelo grupo. Note-se que, ao se experienciar momentos de escuta, negociação e planificação com as crianças, permitiu tomar uma maior consciência da necessidade destes diálogos e interações, na medida em que propiciou um ambiente mais favorável à aprendizagem e sobretudo, de segurança para as crianças exporem as suas ideias e opiniões, conhecimentos e interesses, proporcionando uma relação de confiança e segurança entre todos (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2006).

As idas à biblioteca institucional à procura de informações, a visualização de documentários, o acompanhamento diário do calendário lunar disponibilizado pela NASA e respetiva elaboração de um para sala apresentaram-se como exemplos de atividades nas quais as crianças procuraram informações e construíram conhecimento acerca do tópico. Além disso, consistiram em momentos de promoção de competências ao nível da investigação científica, dada a estimulação investigativa presente, nos quais a aprendizagem ativa por parte das crianças foi efetivamente valorizada, em que o adulto somente assumiu um papel de orientador e coadjutor, essencialmente, em casos de

leitura obrigatória para a compreensão de determinados aspetos (Portugal, 2008). Além destes momentos mais relacionados ao nível da investigação científica, concretizaram-se várias produções/construções 3D propostas pelo grupo, a título exemplar, a lua, o foguetão e os fatos de astronauta. Importa salientar que todas as construções foram discutidas com as crianças e os materiais a serem utilizados sugeridos pelas mesmas. Os registos destas atividades, sejam por meio da linguagem do adulto, ou das próprias crianças, podem-se observar, em parte, no quadro elaborado e exposto na sala de atividades, apresentado de seguida.

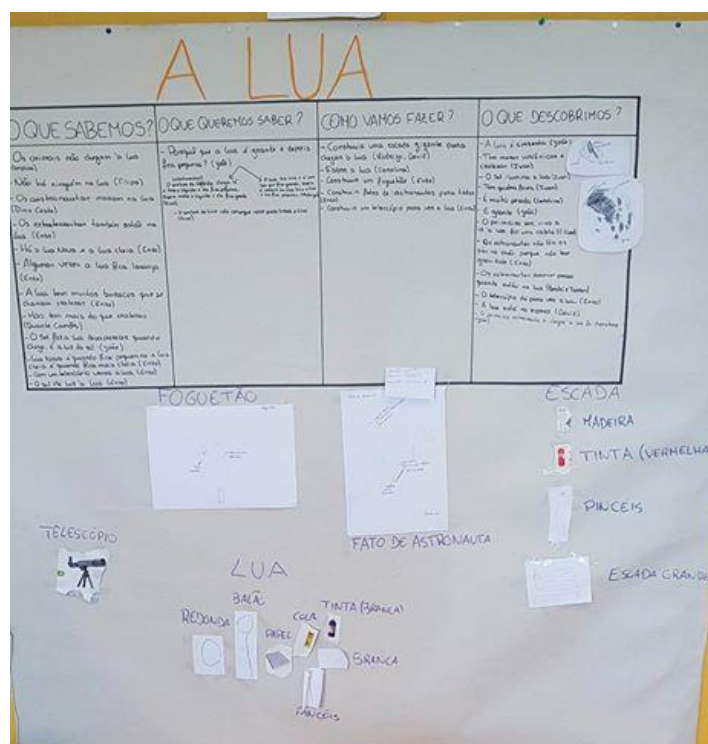


Figura 1 – Quadro do projeto desenvolvido na EPE

Ao presenciar um quadro somente com registos do adulto – embora das ideias e aprendizagens das crianças – o grupo não demonstrou grande motivação, verificando-se que seria mais uma «coisa» exposta na sala. Todavia, aquando a incorporação dos registos das crianças no quadro, a perspectiva relativa aquela «coisa» mudou, na medida em que se pôde observar momentos de diálogo, entre pares ou com o adulto, acerca do que faltava realizar e do que era necessário para tal, a título de exemplo. O projeto tornou-se efetivamente mais presente, com sentido e significado para o grupo. Dessarte, é basilar que

as crianças compreendam as representações escritas das suas ideias, que as representem de uma forma que faça sentido para elas. Nesta área, o educador desempenhará o papel de provocador, disponibilizando o maior número possível de experiências às crianças, permitindo-lhes, assim, construir com mais facilidade e rapidez estruturas representativas mais complexas, a partir da sua própria reflexão sobre as relações que criou entre as representações mais elementares (Gardner, 2001). Ao se apostar na autonomia das crianças, não só em relação à escolha das atividades que pretendiam realizar, mas igualmente em relação aos caminhos seguidos nas mesmas, isto é, prover às crianças o principal papel no desenvolvimento das suas atividades e em especial, na forma como as representam, tentou-se atuar como provocadora da aprendizagem, potenciando “o desenvolvimento de interesses, apetências e necessidades de cada sujeito ou grupo” (Zabalza, 2001, p. 60). Ademais, estimular a tomada de decisão foi preponderante para a aprendizagem do grupo, na medida em que as crianças tiveram oportunidade de desenvolver o sentido democrático por meio da tomada de decisão livre, favorecendo as suas faculdades intelectuais. Destarte, ao praticar a sua liberdade, a criança estimula as suas qualidades sociais básicas que são primordiais para uma boa cidadania (Niza, 2013).

Uma vez que, “a compreensão que as crianças têm do mundo desenvolve-se quando elas levam a efeito ações surgidas da necessidade de testar ideias ou de encontrar respostas a questões” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 23), após a procura e partilha de informações e do debate das sugestões de produção das crianças e respetivo registo, o grupo teve a oportunidade de concretizar as ideias propostas – construção da lua, do foguetão e dos fatos de astronauta, sequencial e faseadamente ao longo das semanas.

Face ao exposto, o processo de construção iniciou-se com a lua, para a qual foram necessários distintos materiais: um balão de 80 cm de diâmetro, jornal, cola branca e pincéis. O trabalho da motricidade fina apresenta aspetos basilares para o desenvolvimento e bem-estar da criança, estando presente nas mais variadas tarefas que as mesmas desempenham no seu quotidiano (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). É no contexto de EPE que a criança explora o que será fundamental para iniciar o seu processo de escrita, nomeadamente o de manusear um lápis. O desenvolvimento desta habilidade é iniciado com atividades ligadas à Educação Artística. Neste sentido, com a atividade de construção da lua promoveu-se um aglomerar de momentos propícios ao

desenvolvimento da motricidade fina, desde a rasgagem do jornal, ao manuseamento do pincel, ao colar os pedaços de jornal no balão.

As Expressões tornam-se assim importantes no processo de desenvolvimento da criança, fortalecendo de igual modo a sua criatividade. É necessário deixar a criança explorar, descobrir novas coisas, experimentar novas formas de utilizar os objetos e compreender as diferentes funcionalidades dos mesmos. De acordo com Stern (1974), “a actividade criadora desempenha, pois, um papel indispensável na vida da criança; toda a restrição da expressão atenta contra a sua evolução normal” (p. 9).

No decorrer das demais construções – foguetão, para qual foram necessários: caixas, tintas e pincéis; e fatos de astronauta, particularmente, os capacetes, com os materiais: balão, jornal, pincéis e cola branca – além de se proporcionarem-se igualmente momentos de desenvolvimento das habilidades finas, a negociação apresentou um papel significativo, a par da cooperação que foi necessária estabelecer entre pares, principalmente ao nível social. Deste modo, foi possível experienciar a relação existente entre os pressupostos teóricos preconizados pelo MEM, referenciado no primeiro capítulo, e a sua fruição na prática. Ademais, mediante a negociação, foi necessária a criação de tabelas e gráficos para a apresentação e organização de informações. Estas, ao serem exploradas com as crianças, favoreceram o desenvolvimento de capacidades de classificação, contagem e comparação, além de terem permitido compreender “que algumas coisas são comunicadas de outras formas que não pelas palavras” (Spodek & Saracho, 1998, p. 317). Mediante estes registos, foram explorados conteúdos do subdomínio de Organização e Tratamento de Dados, do domínio da Matemática, pertencente à Área de Expressão e Comunicação, contemplada nas OCEPE.

Ciente da necessidade de proporcionar às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento holístico, a atividade de seguida explanada, encontrou-se na sequência do projeto e no culminar das construções realizadas. Ao se terminar a construção efetiva do foguetão, auxiliada à elaboração de parte dos fatos de astronauta, considerou-se importante idealizar uma atividade que recorresse à sua utilização e fruição. Assim, de modo a proporcionar momentos de articulação entre interesses, necessidades, ideias e produções, explorou-se a simulação de uma trajetória, desde a Terra até ao Espaço, terminando a viagem na lua. Para tal, a leitura de uma história, elaborada para a atividade, avistou-se

como sendo o mais eficaz para iniciar o momento, dado ser algo de grande interesse por parte do grupo e de adquirir uma importância singular na aprendizagem das crianças. Além de constituir um “modo privilegiado de enriquecer o léxico e a sintaxe, dando a conhecer expressivas formas de dizer e de narrar, proporcionando (...) o desenvolvimento da competência linguística, da competência narrativa e de uma competência literária” (Gomes, 2008, p. 1); a literatura é, de facto, um bom meio para promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Pode-se ver a literatura como um espaço no qual as crianças, de forma ativa, se vão acomodando da realidade em que se inserem, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação – é um lugar mágico, onde a criança amplia o seu mundo, tornando-se alguém com capacidades criativas e estéticas (Cavalcanti, 2005).

Como forma de introduzir a história, elaborou-se um bilhete de embarque que convidava o grupo para uma viagem com destino à lua. O bilhete, escondido dentro do foguetão, foi encontrado pela criança responsável do dia quando solicitada para «estrear» o foguetão. Com o bilhete de embarque, colocou-se a questão do que seria necessário para que tal momento ocorresse e logo os fatos de astronauta e o foguetão surgiram como elementos fundamentais para a viagem. O momento de colocação dos fatos esperava-se que fosse de grande agitação e que fosse difícil retomar novamente a atenção do grupo para a leitura da história. Porém, após uma breve exploração livre dos fatos de astronauta, solicitou-se que apertassem bem os cintos para se dar início à viagem. Esta estratégia possibilitou não só motivar de novo o grupo, como foi o mote para a narração da viagem à lua.

De modo a perpetuar uma leitura diferente do habitual, recorreu-se à elaboração de um vídeo que transmitiu imagens-vídeo como forma de acompanhar a leitura. O recurso às TIC como estratégia complementar em contexto de sala de atividades, aquando uma exploração adequada, transfiguram os momentos mais atrativos, dinâmicos e prazerosos para as crianças, dado avultar o entusiasmo, a motivação, a criatividade e a eficiência nas atividades propostas (Flores, Peres, & Escola, 2011). Ademais, as imagens reais do universo e da lua, numa opinião própria, permitiriam dar uma perspetiva mais real à viagem, tentando concretizá-la «sem sair do lugar». De facto, a reação do grupo ao vídeo, no decorrer da leitura, espelhou o esperado: as expressões (“uau”, dito por várias crianças, a título exemplar), a atenção, o

entusiasmo e o envolvimento são evidências da eficácia da utilização deste recurso. Todavia, a despeito do período disponibilizado, no decorrer do vídeo, precisamente para diálogo com o grupo e a contemplação de imagens, numa reflexão pós-ação, pensa-se que não se valorizou o suficiente o imenso envolvimento do grupo no decurso da leitura, podendo ter sido realmente mais interativa e interessante. Isto sucedeu-se dada a precisão cronometrada do vídeo, que não daria muita margem para longas interações, porém, solucionar-se-ia a questão se se colocasse em pausa o vídeo e se escutasse as ideias interessantes das crianças, que emergiram ao longo deste momento. Importa salientar que se receava que esta atividade não sucedesse como idealizado, dada a novidade em torno da mesma, na qual existiam diversos elementos mote de possíveis distrações. Visto que o envolvimento no projeto era tal e a motivação estava no auge, a atividade efetivamente cumpriu os objetivos delineados: promover o respeito pelo outro e pelas regras de convivência grupal, fomentar o desenvolvimento e aumento do léxico, estimular o desenvolvimento da criatividade e imaginação e desenvolver a curiosidade por elementos ligados à astrofísica (lua, universo).

Num momento pós-leitura, como o foguetão tinha aterrado na lua, surgiu uma nova etapa: marcar a chegada com a bandeira elaborada pelo grupo, no dia anterior, aquando da visualização de um documentário acerca do astronauta Neil Armstrong, o primeiro homem a pisar a lua. Assim, o responsável do dia saiu do foguetão e colocou a bandeira, com auxílio do adulto, na lua – elemento sugerido e construído pelas e com as crianças. De seguida, todos os astronautas saíram do foguetão e exploraram a lua.

A dança/expressão corporal pelo espaço representou a forma como as crianças «festejaram» a sua chegada. Este momento foi o mote para a atividade desenvolvida, no momento após o lanche da manhã, pelo outro elemento do par pedagógico. Ao som de um instrumental, o grupo simulou o modo de movimentação no Espaço, bem como diversas ocorrências, como é exemplo, a proteção contra asteroides e o cuidado para não cair ou tropeçar nas crateras, ajustando os acontecimentos e a movimentação à intensidade da faixa áudio. Além de serem momentos de elevado grau de motivação demonstrados pelo grupo, através da dança e da expressão corporal, “as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos” (Lopes da

Silva et al., 2016, p. 57). A expressão corporal favoreceu assim o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organizou com uma finalidade comum.

Nesta sequência de atividades exposta, evidenciou-se a valorização do jogo simbólico e da brincadeira, dada a sua importância para o desenvolvimento global da criança. O jogo e a brincadeira, em idade pré-escolar, apresentam-se como atividades espontâneas e necessárias para o desenvolvimento integral das crianças, como explanado no primeiro capítulo. Ademais, ao ter presente a perspectiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar (*ibidem*), orientou-se um processo educativo no qual se promoveu o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como processos indissociáveis da construção articulada do saber e de forma a converter a prática educativa, em vez de atos de transmitir, em modos de escutar e respeitar a criança no seu todo (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Em sùmula, é primordial que se ocasione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento holístico, respeitando as suas particularidades e necessidades individuais, por meio das múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico (Macedo, 2002). A constante reflexão para, na e sob a ação refletiram-se na organização das atividades propostas, possibilitando uma idealização de atividades capaz de garantir o desenvolvimento equilibrado, sustentado, integrado e integrador, seja de cada criança, seja do grupo, pela ponderação da intencionalidade educativa. Importa ressaltar, ainda, que na planificação e seleção de estratégias educativas, considerou-se incessantemente os interesses e necessidades do grupo, estabelecendo objetivos e recursos de modo a harmonizar momentos de aprendizagem ricos e potencializadores do desenvolvimento global das crianças e do próprio desenvolvimento pessoal e profissional docente. O educador necessita então de criar desafios e tornar-se no coconstrutor das experiências de crescimento e aprendizagem das crianças, amadurando competências e profissionalidades que o apoiem ao colocar a si próprio questões e elaborando hipóteses interpretativas acerca de pensamentos e ações das crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 12), a fim de prover as crianças de competências, valores e atitudes, que as tornem seguras para encarar as aprendizagens, não somente no âmbito da EPE, mas ao longo de toda a vida.

O percurso em contexto de EPE contribuiu, em grande escala, para a edificação de um perfil de desempenho docente, na medida em que, mediante a metodologia de investigação-ação, se desenvolveu diversas competências, aprimorou outras e se foi capaz de refletir sobre determinadas concepções menos adequadas. Ademais, foi primordial adequar as práticas ao grupo de crianças daquele contexto em questão e, por isso, aquilo que foi refletido *a priori*, pode futuramente ser idealizado de uma forma diferente. As crianças constituem, sem dúvida, a maior motivação que um educador de infância pode ter e todas as práticas devem ser concebidas para e com elas.

2.A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB espelha-se no nível educativo reconhecido pela sociedade “como a base do processo de ensino-aprendizagem formal” (Teixeira, 2016, p. 213), assumindo-se, de um modo geral, como a etapa inicial do processo de escolarização. A aprendizagem não pode ser abalizada pelo docente do 1.º CEB como um conjunto de técnicas independentes que as crianças devem adquirir, mas como um processo contínuo, organizado em etapas ao longo das quais os alunos vão apossando-se de conhecimento, teórico e prático, e concomitantemente, de competências diversificadas, transversais e que lhes poderão ser muito úteis ao longo da vida (Lima, 2017).

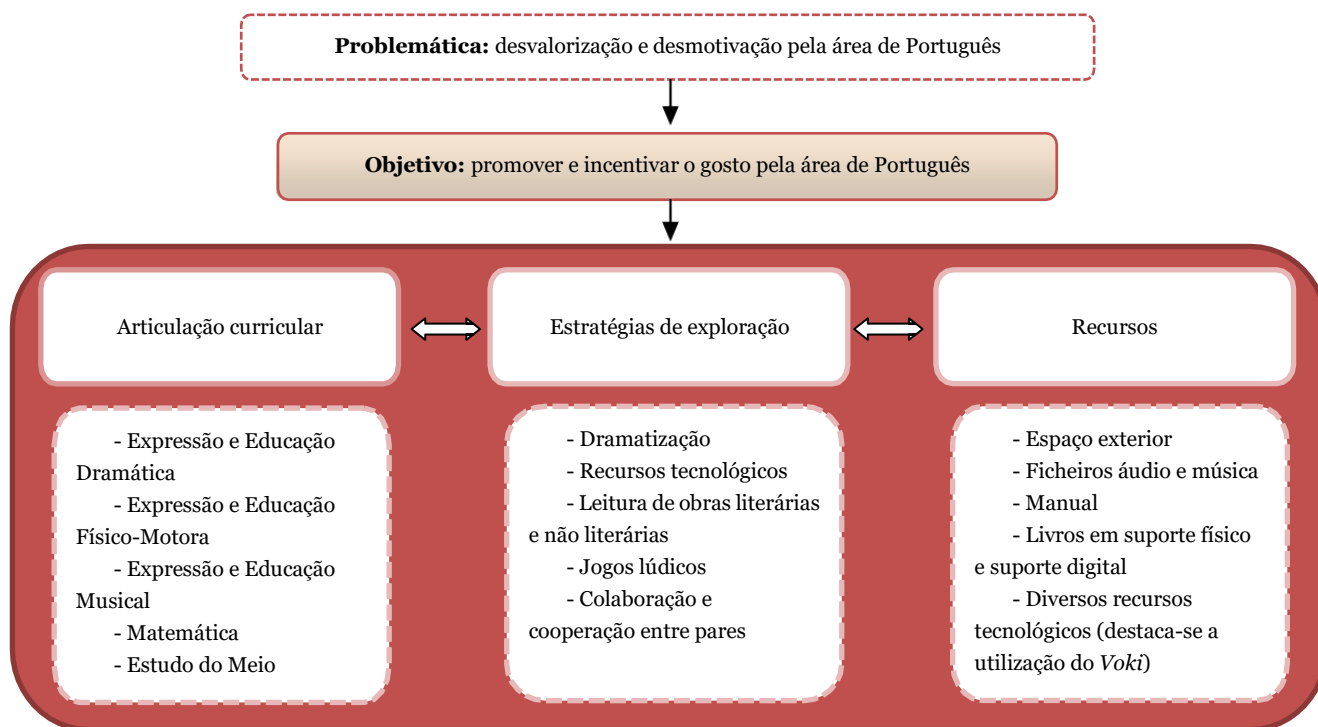
Atualmente, é primordial que docentes, pais, crianças e sociedade desconsiderem o ensino como um ato de transmissão de conhecimentos, dado que o professor “não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a penitência de todas as decisões em matéria educativa” (Sacristán, 1995, p. 76), na qual a sua ação vai bastante além da transmissão de saberes. Nesta perspetiva, o professor, detentor de um saber específico “que caracteriza a função profissional de ensinar” (Roldão, 2009, p. 47), acarreta um papel substancial não só no processo de planificação explanado no segundo capítulo, como igualmente na fomentação do desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico nos alunos, para que progressivamente possam ser capazes de

compreender o mundo como um todo e não como algo fragmentado. Ademais, ao se promover, do mesmo modo, estratégias diversificadas que deem «mais voz» às crianças, procurando corresponder aos seus interesses, contribui-se para a superação das suas necessidades, bem como para a promoção de mudanças significativas no seu quotidiano educativo.

A prática educativa vivenciada no 1.º CEB orientou-se, tal como na EPE, pela metodologia investigativa, aludida no segundo capítulo. Atentando no processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, as práticas desenvolveram-se de acordo com as características individuais de cada criança, a fim de proporcionar experiências significativas para o seu desenvolvimento global e sustentadas em aprendizagens holísticas e articuladas (Alarcão, 2009).

Considerando os processos de observação que se sucederam ao longo da PES, foram delineados e implementados planos de ação com vista ao desenvolvimento integral de todas as crianças (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), tendo, incessantemente, por base as suas necessidades e interesses. Neste sentido, aquando da planificação das diversas atividades, procurou-se agir mediante uma perspetiva interdisciplinar, atendendo, sempre que possível, à articulação de saberes, por meio da criação de ligações significativas, conduzindo a um processo de ensino e aprendizagem mais próximo da realidade das crianças (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). Assim, a interdisciplinaridade simplificou a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, na medida em que foi possível estimular, de igual modo, a capacidade reflexiva, viabilizando a potencialidade de interligação de conteúdos. Ao incorporar um vasto conjunto de aprendizagens das distintas áreas curriculares, a criança compreenderá que os conhecimentos não surgem isolados e que há uma panóplia de relações entre os mesmos, embora pertençam a diferentes áreas do currículo. De acordo com o supramencionado, procurou-se constantemente partir de um tema geral que permitisse a exploração de diversos conteúdos das distintas áreas do saber, de um modo articulado e em conformidade com os interesses e necessidades do grupo, a fim de proporcionar um maior envolvimento das crianças no próprio processo de construção e desenvolvimento de conhecimento. Por conseguinte, é considerando o aludido e as necessidades observadas que emergiu o projeto de intervenção desenvolvido ao longo da PES.

Um dos aspetos procedente da observação do grupo de crianças relacionou-se com a desvalorização e desmotivação relativa à área curricular de Português. Perante isso e seguindo a metodologia de investigação-ação, considerou-se primordial promover e incentivar o gosto pela mesma, delineando-se como objetivo basilar do projeto no âmbito da PES. Dado ser uma área que se traduz num veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas curriculares, sendo, em simultâneo, transversal a todas elas (Buescu et al., 2015), constituiu o enfoque na maioria das intervenções realizadas neste nível educativo. Sendo assim, apresenta-se de seguida um quadro que permite visualizar, de modo geral, os objetivos, estratégias e recursos no desenvolvimento do projeto.



Quadro 1 – Breve contextualização do projeto desenvolvido no 1.º CEB

Pela análise do quadro 1 é possível compreender a multiplicidade de estratégias utilizadas de modo a alcançar o objetivo delineado, na medida em que se promoveu “diferentes ideias de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Atendendo e beneficiando do imenso interesse manifestado pela audição de histórias e, uma

vez que a leitura além de promover a libertação do pensamento, é igualmente considerada um alicerce de conhecimento na sociedade (Sabino, 2008), parte das atividades promovidas teve como ponto de partida obras literárias de qualidade.

Sendo a leitura um recurso favorável ao desenvolvimento de diversas competências, tornou-se essencial despertar na criança o gosto por ler que, por sua vez, nasce do contacto com o livro e com experiências de leitura (Gomes, 1996). Tal como defende Gomes (2011), esta estratégia permitiu verificar que o recurso em questão, articulado com os distintos conteúdos e dinamizado de diversos modos, possibilitou a criação de um fio condutor promotor de aprendizagens significativas nas crianças, não só indo ao encontro do objetivo pretendido no projeto de intervenção, como de igual modo favorecendo a articulação de saberes entre as demais áreas, através de um tema comum (Tavares, 2007). Face ao exposto, apresenta-se, a título exemplar, um conjunto de atividades decorrentes de um tema global e que relaciona todas as atividades do dia, interligando-as entre si: *Lua, a que sabes tu?*

O dia iniciou-se com a exploração da obra *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec, mediante questões orientadoras de pré-leitura acerca das informações disponibilizadas no título e na capa do livro. Estas questões permitiram às crianças criar uma ideia de qual poderia ser o tema apresentado na obra, organizando a informação e antecedendo o momento de compreensão textual (Amor, 2001). Todavia, neste momento de observação dos elementos paratextuais, várias crianças afirmaram já ter explorado a obra na EPE. De modo a descobrir os conhecimentos prévios e atuar em conformidade com estes (Solé & Coll, 2001), as crianças foram questionadas acerca daquilo que se recordavam, sendo que enunciaram, maioritariamente, o título do livro. Partindo desta situação, iniciou-se o momento de exploração, considerando os momentos de leitura definidos por Sequeira (1999), no qual, antes da leitura, uma das crianças pronunciou o título e a turma apresentou as suas expectativas através do mesmo.

A leitura do conto foi efetuada com recurso a um pequeno cenário no qual se concretizou um teatro de sombras. Esta estratégia visou potenciar a atenção e a predisposição para a audição do conto – o que efetivamente ocorreu, por meio de comentários como “Estou tão entusiasmado!”, C. – favorecendo simultaneamente o contacto da turma com outra forma de fazer teatro.

Resumidamente, esta obra apresenta a história de vários animais que ansiavam descobrir o sabor da Lua, até que por meio de várias tentativas, conseguiram alcançá-la e averiguar a que realmente sabia, não fosse àquilo de que mais se gosta.

Marcado pelo prazer e pela envolvimento do grupo, o momento da leitura, realizado de um modo pausado, permitiu que as crianças presenciassem a leitura integral do conto, favorecendo o contacto direto com a literatura que, caso não acontecesse, não providenciaria uma visão da obra no seu todo (Rodrigues, 1996, citado por Dionísio, 2000). O período de leitura engloba ainda a compreensão mediante atividades que possibilitam observar a capacidade de interpretação acerca do que foi lido (Sequeira, 1999). Uma vez que, “o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos” (Buescu et al., 2015, p. 7), após a leitura procedeu-se à sua exploração oral, na qual foram colocadas determinadas questões sobre o conto. Neste momento, foi notória a atenção com que as crianças estiveram no decurso da leitura, dado responderem acertadamente e com entusiasmo a todas as questões colocadas, além de identificarem, de memória, a sequencialidade das ações sucedidas na história. Por efeito do observado, evidencia-se a pertinência e adequação da estratégia mobilizada. Note-se que, uma das crianças com mais dificuldades a nível de atenção e interpretação textual, o J., participou com bastante empenho durante o diálogo pós-leitura, lembrando-se de pormenores do conto que tinham passado despercebidos a grande parte da turma – “O peixe via o reflexo da lua na água”.

O reconto da obra sucedeu-se mediante a colocação das figuras, relativas às personagens, pela ordem adequada de sucessão na história, na qual se procedeu simultaneamente à divisão silábica dos nomes das respetivas personagens. Neste momento, as crianças foram selecionadas através da utilização da roleta virtual do programa *Classtools*. Sendo a primeira exploração da aplicação, a motivação e predisposição para a aprendizagem foi efetivamente notória, verificando-se uma atenuação dos conflitos que se observavam, em algumas ocasiões, nas interações entre pares, bem como na gestão de comportamentos menos adequados à sala de aula (Silva & Flores, 2014). Assim, compreendeu-se a importância e pertinência da mobilização das TIC para a motivação, estimulação e concentração das crianças até nas tarefas mais simples (Flores, Peres, & Escola, 2011).

O conto adquiriu, portanto, uma importância singular na aprendizagem da criança, constituindo-se como um “modo privilegiado de enriquecer o léxico e a sintaxe, dando a conhecer expressivas formas de dizer e de narrar, proporcionando (...) o desenvolvimento da competência linguística, da competência narrativa e de uma competência literária” (Gomes, 2008, p. 1). Acrescenta-se ainda o gosto pessoal sentido pela obra, dado ser fundamental que o docente “se encante com o que lê, pois só assim poderá transmitir a história com entusiasmo” (Oliveira, 2006, p. 21), envolvendo a criança.

Inserida nesta temática e numa lógica de articulação curricular, como preconizado no primeiro capítulo e referido *a priori*, a atividade *A Lua sabe a números!* vem na sequência da edificação de um fio condutor promotor de aprendizagens significativas nas crianças, a fim de favorecer a articulação de saberes, em específico, nas áreas de Português e Matemática, mediante um tema comum. A atividade, por meio de um jogo, teve como objetivo a associação e reconhecimento de conjuntos com menor número de elementos que o outro. Note-se que, esta sucedeu mediante a adaptação de uma proposta de atividade integrada no guião de orientação do docente, do programa CSMP, explanado no segundo capítulo, na qual se adequou o tópico de interesse e as necessidades do grupo ao conteúdo a ser desenvolvido.

Jogar e brincar são atividades “cruciais para o crescimento matemático e ao analisar as características e funções tanto do jogar como do brincar (...) conclui-se que estas se relacionam com a Matemática” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 65). Assim sendo, num primeiro momento, foi solicitado que se imaginasse e justificasse a que número saberia a lua, seguindo-se para o jogo *é menor que*, no qual as próprias crianças colocavam desafios entre si, isto é, à vez, um elemento pronunciava o número e o colega seguinte respondia com outro que fosse menor que o enunciado.

Atentando na importância deste domínio, procurou-se estimular desafios com graus de complexidade distintos de forma a não criar frustração nas crianças com mais dificuldades, despertando, todavia, o interesse e motivação das crianças com um raciocínio matemático mais desenvolvido, atuando, deste modo, na ZDP, suprarreferida no primeiro capítulo. Neste sentido, progrediu-se para o jogo *é maior que*, exatamente com o mesmo procedimento, no qual o grau de dificuldade aumentava e conseqüentemente, as dúvidas. Em diferentes ocasiões, “quer nas suas interações sociais, quer nos processos de gestão das

atividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração” (Vasconcelos, 2008, p. 155). Quando confrontadas com dificuldades, inerentes à realização das atividades, as crianças deverão sentir-se seguras para solicitar o professor ou os pares mais competentes, a fim de desenvolverem as suas capacidades e potenciarem a sua aprendizagem por meio do trabalho cooperativo. Perante as dificuldades observadas nas crianças, na realização de cada atividade, o objetivo da ação educativa do professor do 1.º CEB “não é tanto «facilitar» a aprendizagem no sentido de «tornar fácil ou leve», mas, ao contrário, procurar «estimular», tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes” (Edwards, 2016, p. 155), que entusiasmem e motivem as crianças, de modo a que elas próprias queiram descobrir os seus caminhos e estratégias para descobrir o mundo e descobrir-se a si próprias.

Ciente de que, a resolução de problemas “proporciona [à criança] o recurso a diferentes representações e incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação; permite estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a Matemática e outras áreas curriculares e apresenta a Matemática como uma disciplina útil na vida quotidiana” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 14), num segundo momento, foram as próprias crianças a criarem os desafios matemáticos que seriam, posteriormente, partilhados e resolvidos em grande grupo. Aquando da apresentação dos mesmos, foi possível providenciar a exposição de várias formas de resolução dos problemas, de modo a enriquecer o leque de estratégias possíveis para que cada criança pudesse selecionar aquela com a qual mais se identificava. A diversidade de estratégias apresentadas refletiu-se na pedagogia diferenciada, mencionada do primeiro capítulo, visto que ao se disponibilizar uma grande variedade de resoluções, cada uma das crianças apropriou-se daquela que para si tinha mais significado (Perrenoud, 2000).

No último momento do percurso didático descrito, emergiu ainda a articulação com o Estudo do Meio e a Expressão e Educação Musical, numa dinâmica integradora que favoreceu a aprendizagem holística dos assuntos a estudar, desenvolvendo várias competências essenciais a este ciclo educativo (Paixão, 2015). A atividade consistiu na exploração das potencialidades de diferentes objetos, a fim de compreender que o som pode ser produzido de diversos modos (Cabacés & Vitaplana, 2002). Ao se experienciar os diversos

sons originados por cada objeto, surgiu a ideia de se organizar uma miniorquestra, na qual existia um maestro que orientava os restantes colegas. Adotou-se esta estratégia por se reconhecer que o recurso à música não consiste somente na fruição de momentos harmoniosos, favorece de igual modo a criação de ambientes profícuos à construção do conhecimento, do desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, concentração e interação (Bastos, 2016).

Ademais, a existência de AEC no 1.º CEB origina uma certa desvalorização por parte do docente titular no que concerne às atividades de Educação Artística e Físico-Motora, persistindo um maior enfoque nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Por esse motivo, e por se reconhecer que todas as áreas curriculares são peculiarmente relevantes para o desenvolvimento holístico da criança, e que ser professor do 1.º CEB implica, naturalmente, ser docente de todas as áreas, procurou-se que a articulação de saberes fosse concretizada de distintas formas e que as expressões artísticas fossem incluídas com frequência e qualidade nas atividades. Deste modo, a título exemplar, apresenta-se um conjunto de momentos nos quais a articulação curricular é evidente, entre as áreas Português e Expressões: Dramática, Plástica e Físico-Motora. Estas atividades antecederam as anteriormente expostas, relativas ao tema *Lua, a que sabes tu?* cujas propostas envolveram atividades durante dois dias, que se desenvolveram em torno da aprendizagem da letra <L>.

A atividade intitulada *Cucu, Lua aluada!* realizou-se maioritariamente no espaço exterior, iniciando-se, ainda em sala de aula, com a dinamização de um pequeno jogo dramático de interpretação do poema *A lua aluada* de João Manuel Ribeiro. Considerando a Educação e Expressão Dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar de cariz lúdico que, simultaneamente, “proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003, p. 32), a memorização do poema e recitação do mesmo mediante diversas formas – às gargalhadas, a cantar, a chorar, rapidamente, vagarosamente – traduziu-se num momento de exploração do jogo dramático. Este viabilizou a contribuição para desenvolvimento de competências de expressão e comunicação oral.

Após o momento de exploração do poema, a opção de se organizar a turma em grupos sustentou-se nos ideais do trabalho colaborativo, coconstrução de

conhecimento e valorização do outro, visto que, tal como aludido no primeiro capítulo, a formação de grupos representa-se como uma estratégia de excelência para o desenvolvimento social e democrático das crianças, permitindo que estas aperfeiçoem a habilidade de cooperar com o outro (Folque, 1999). Atendendo, de igual modo, à importância da Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento global da criança (Ferreira, 2006), optou-se promover, como referido, uma atividade em pequenos grupos no espaço exterior que, não só desenvolvesse competências motoras, como explorasse em simultâneo, no caso do Português, a aprendizagem da nova letra, evidenciando-se tal-qualmente como uma estratégia para a promoção do gosto por esta última área. Além disso, ao se promover a dinamização de jogos no espaço exterior, consegue-se não somente desenvolver e consolidar as aprendizagens pretendidas, como de igual modo, ir ao encontro de um dos grandes interesses do grupo – realização de atividades no espaço exterior, uma vez que “a implementação de experiências educativas fora da sala de aula, mas ainda no contexto escolar, pode revelar-se um contributo importante na aquisição de atitudes e comportamentos considerados necessários no decurso de atividades fora da escola” (Cruz, 2013, p. 25).

A atividade concretizada no espaço exterior consistiu em momentos de deslocação das crianças até aos arcos colocados no chão, na parte em terra do recreio, de diferentes formas conforme o solicitado, escrevendo na terra a letra <L> ou determinadas sílabas da família silábica da letra referida, de acordo com as indicações – à esquerda ou à direita do arco. Neste momento, evidenciou-se a articulação com a Expressão e Educação Plástica, na medida em que se providenciou às crianças a oportunidade de experienciarem uma técnica e material diferente para desenharem o pretendido, desenvolvendo “as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 95).

Esta atividade, além da contribuição para o desenvolvimento de competências de ações motoras fundamentais e desenvolvimento de conteúdos linguísticos, essenciais nesta faixa etária, visou, do mesmo modo, a promoção de valores basilares para a vida em sociedade, de entre os quais, a cooperação, a ajuda mútua e a valorização do outro. Foi sob esta perspetiva que a atividade se afigurou bastante benéfica para as crianças, dado possibilitar o

desenvolvimento da compreensão de princípios e regras básicas, tais como: esperar pela sua vez, respeitar a vez e o espaço do outro, saber lidar com a derrota e com a vitória (Ferreira, 2006).

Mediante esta atividade, a predisposição da turma para a aprendizagem aumentou significativamente, salientando-se assim a importância de criar condições favoráveis à aquisição de novos conhecimentos, fomentando o entusiasmo das crianças na participação em atividades ligadas ao desenvolvimento linguístico (Camps, 2003).

Ainda que existam dificuldades inerentes à dinamização de uma atividade organizada em grupos, num espaço fora da sala de aula – diversos motes de possíveis distrações – ressalva-se o quão proveitosa esta foi, seja para as crianças, seja para o desenvolvimento enquanto futura profissional. Efetivamente, preservar a atenção de todas as crianças no decorrer da explicação dos distintos momentos apresentou-se como uma tarefa com um certo grau de dificuldade. Todavia, com a cooperação do par pedagógico e da professora cooperante foi possível realizar a atividade de uma forma tranquila e profícua. Durante a mesma, foi bastante enriquecedor observar o modo como as crianças se ajudavam mutuamente na realização das várias tarefas, bem como as palavras de incentivo que lançavam, encorajando os amigos – “Força Da., tu consegues!”, “É um <l> e um <u>!”, foram alguns desses exemplos. A atividade evidenciou-se ainda extremamente proficiente no que concerne ao desenvolvimento de competências cognitivas ligadas à leitura e à escrita, uma vez que estas têm bastante influência no desenvolvimento global do aluno (Niza, Segura, & Mota, 2011). No momento de revisão silábica com a nova letra, em sala de aula, denotou-se uma efetiva melhoria no que respeita à escrita e leitura. As crianças, na sua maioria, foram capazes de descodificar e escrever com facilidade o que lhes era solicitado.

Assim, mais uma vez se evidencia o papel primordial da interdisciplinaridade na estimulação de inúmeras aprendizagens encadeadas e despoletadas por uma atividade inicial, a exploração do poema, sendo que os restantes momentos – não especificados neste capítulo – se desenrolaram em torno da *Lua ser aluada* e por esse motivo, ter perdido as estrelas – aula de Matemática –, não conhecer a escola – aula de Estudo do Meio –, baralhar palavras ou não conhecer as palavras que se iniciam pelo mesmo som, ou ainda se enganar (*Eu disse isto,*

mas queria dizer aquilo) – aula de Português –, entre outras atividades desenvolvidas em torno desta temática no decorrer dos dois dias.

O enfoque na articulação curricular, como ponto elementar para se alcançar o objetivo delineado, permitiu contornar e resolver com maior eficácia as dificuldades apresentadas pelas crianças (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993). Ao se estabelecer paralelamente diferentes fios condutores na passagem entre o trabalho das distintas áreas curriculares, evitando a fragmentação ou compartimentação das disciplinas, proporcionou-se às crianças uma maior eficácia na aquisição e desenvolvimento de aprendizagens significativas, integradas e integradoras. Foi, desse modo, que as estratégias de exploração estabelecidas permitiram aprimorar esta desfragmentação, ao integrar momentos ou elementos comuns nas demais atividades. Neste ponto, importa evidenciar a utilização das TIC, elucidada no primeiro capítulo, como elemento preponderante no desenvolvimento de atividades, seja com o uso do manual de forma contextualizada e mais atrativa, seja com o encadeamento adequado das diferentes propostas.

Por forma a ilustrar o uso das TIC como elemento orientador de aprendizagens, surge a atividade intitulada *Duende Dudi*, momento correspondente à segunda prática observada. Esta atividade emergiu da aprendizagem da letra <D>, a qual se assomou como mote para o desenvolvimento de momentos que, de forma não tão direta, permitissem compreender os hábitos de higiene oral das crianças no seu dia a dia, promovendo a articulação com o Estudo do Meio, já que esta é uma área que abrange “um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 2004, p. 31). De modo a concretizar a ideia supramencionada, optou-se por criar um avatar que conduziu as atividades durante todo o dia, nomeadamente, o *Duende Dudi* – pensado, de igual modo, com a letra <D> e respetiva família silábica. A sua utilização teve um impacto imenso no desenvolvimento das atividades com as crianças, o que poderá ser sinónimo da importância da tecnologia no estímulo da aprendizagem por constituírem “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 430).

Numa primeira fase, o avatar apresentou-se à turma, explicando a razão pela sua presença na aula – perda de um dente e ida ao dentista. Após a sugestão de uma breve atividade lúdica, providenciou-se um momento de reflexão acerca da saúde oral do grupo, diálogo este orientado de igual modo pelo *Duende Dudi*. Esta exploração foi mediada também pela audição de um poema, *Uma Rosa na Tromba de Um Elefante* de António José Forte, a qual implicou um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem (Amor, 2001). Passando pela escuta, memorização e recitação do poema, bem como pela exploração de um conjunto de questões que foram surgindo, emergiu a necessidade de se organizar essas mesmas ideias. A atividade dinamizada foi assim presenciada por um *brainstorming* realizado oralmente, através do qual foi possível as crianças partilharem os conhecimentos prévios que possuíam sobre o assunto a ser explorado. Este momento possibilitou a tomada de conhecimento da bagagem que o grupo já trazia consigo, considerando-a como ponto de partida para o seu desenvolvimento. De acordo com Miras (2001, p. 58), por meio do que a criança já sabe, esta “pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuir-lhe um primeiro nível de significado e sentido, e iniciar o processo de aprendizagem do mesmo”. Estes momentos foram basilares para a concretização de aprendizagens em espiral (Brunner, 1977), mediante o contacto entre os conhecimentos já adquiridos e o novo conteúdo, envolvidos numa atividade realizada no âmbito da área de Estudo do Meio, num momento posterior.

De modo a que as crianças debatessem ideias e opiniões sobre os cuidados de higiene, recorreu-se à aplicação *GoConqr*, uma ferramenta online de mapeamento mental que permite capturar, desenvolver e partilhar ideias visualmente. De facto, na sala de aula, as TIC são um componente promotor de ambientes profícuos de aprendizagem, podendo auxiliar a assimilação de conteúdos, bem como o desenvolvimento de capacidades específicas. Reconhecendo este parecer e partilhando-se da opinião de Quadros-Flores, Escola e Peres (2011), de que é consensual que o acesso e domínio da tecnologia, a educação e a comunicação são elementos capitais no mundo atual, procurou-se incluir as TIC mais frequentemente nas práticas educativas.

Um aspeto que ainda importa salientar é o tipo de abordagem do manual, como mencionado no primeiro capítulo. Todos os registos realizados no manual, e mesmo em outro suporte, não foram alvo de uma abordagem

exaustiva. A dinâmica criada em torno deste recurso didático permitiu o desenvolvimento de atividades de um modo mais motivador, significativo e estimulante. Ainda assim, este material deve ser complementado com outras atividades (Santo, 2006), assomando, a título de exemplo, a estratégia desenvolvida na atividade apresentada, na qual a correlação entre o manual e o avatar foi efetivamente evidente.

Retomando ao objetivo delineado no âmbito do projeto de intervenção, a dinamização de atividades que permitissem explorar as potencialidades do manual enquanto recurso didático, evidenciou-se como uma das estratégias utilizadas, a fim de motivar para a aprendizagem da escrita, por meio de recursos e estratégias diversificadas. Por forma a ilustrar o aludido e exemplificando com uma atividade distinta da já explanada – *Duende Dudi* – apresenta-se a proposta intitulada *Esconde, Esconde-te!* que recorre ao lúdico como forma de estimular nas crianças o gosto pela área de Português, tal como de adaptar estratégias apresentadas no manual, a fim de que as atividades possam constituir um momento mais motivador e proveitoso para o grupo.

Evidenciando, de igual modo, uma articulação curricular que se desenvolveu em função do objetivo delineado para o projeto de intervenção, a atividade intitulada *Esconde, esconde-te*, que decorreu na primeira manhã de atividades planificadas no âmbito da PES, envolveu a interligação das áreas de Português, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Dramática.

De acordo com Santos (2010, p. 7), “ensinar através do lúdico é ver como o brincar na escola pode ser diferenciado, (...) é atribuir sentido e significado às ações educacionais, é contextualizar as brincadeiras com a vida e com o espaço no qual os alunos se inserem”. O jogo das vogais foi, nesta perspetiva, um dos recursos usufruídos nessa manhã, de modo a realizar uma revisão das vogais sem o recurso iminente do manual. As crianças, organizadas em dois grupos, à vez, atiravam o dado ao ar; quando este caía, tinham de identificar a vogal e fazer corresponder a uma das imagens, colocando-a de seguida na caixa adequada. De acordo com Solé (1997), em simultâneo com a construção de significados sobre os conteúdos de ensino, as crianças produzem representações sobre a própria situação didática, que pode ser encarada como estimulante ou, pelo contrário, como inabordável e/ou desprovida de interesse. Neste seguimento, atuando e refletindo na ação – remetendo para o segundo capítulo – a partir do momento no qual houve a perceção de que a turma começou a

dispersar, optou-se por promover uma maior interajuda entre o grupo, visto que inicialmente seria um momento mais individualizado. Esta estratégia permitiu compreender as dificuldades ainda apresentadas, referentes ao reconhecimento das vogais, sendo esta uma atividade de revisões. Com isto, proporcionou-se a continuação do envolvimento do grupo na tarefa, bem como a motivação e o interesse pelo assunto em questão.

No decorrer da concretização da tarefa, emergiu a articulação com Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Musical, na medida em que se explorou uma lengalenga alusiva às vogais – presente no manual – interpretando-a *a posteriori*. Neste ponto, importa realçar a importância da articulação de atividades presentes no manual, dado que as temáticas do livro podem conduzir a tarefas que são desenvolvidas de forma cooperativa pelas crianças, relacionadas com projetos de arte (Leal et al., 2014), promovendo competências essenciais no desenvolvimento das mesmas. Além disso, e como já mencionado, ao se constatar o gosto das crianças por histórias, por meio desta lengalenga, objetivou-se “ilustrar estratégias a partir das quais fosse possível promover, de forma lúdica e integrada, competências de linguagem e de literacia” (*ibidem*, p. 200). Destarte, adotou-se esta estratégia por reconhecer o valor das expressões artísticas, dado que a música aliada ao jogo dramático pode não somente promover a criação de um ambiente prazeroso, como de igual modo, constituir uma forma de auxílio na construção de aprendizagens mais ricas e significativas para as crianças (Bastos, 2016). Esta é uma estratégia que providenciou um desenvolvimento gradual face à realização de atividades em torno das áreas de Educação e Expressão Dramática e Expressão e Educação Musical, acreditando-se que através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou por formas mais organizadas do movimento as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas (Departamento da Educação Básica, 2004).

Posto isto e como balanço final da exposição das várias atividades dinamizadas e da reflexão retrospectiva de todo o processo educativo desenvolvido, denotou-se uma evolução positiva na prática e nas demais intervenções concretizadas neste período de PES. As atividades que foram sendo planificadas traduziram-se numa prática sustentada e refletida que se regrou por um equilíbrio entre as estratégias pedagógicas e recursos selecionados, os conteúdos abordados e os interesses e necessidades do grupo.

Nesta perspetiva, importa ainda relevar que a avaliação esteve presente no decurso do processo de ensino e aprendizagem, realizado precipuamente mediante a observação direta e intencional, atribuindo um cariz influente no desenvolvimento da prática educativa, orientando as intenções e ações educativas adequadas (Diogo & Vilar, 2000). Assim, por meio de diálogos com as crianças e equipa docente, observação direta das diversas atividades referentes ao projeto de intervenção e a outras atividades fora do mesmo, foi possível compreender que a sua implementação alcançou o objetivo pretendido.

Com o perpassar da PES, os medos iniciais foram-se dissipando presenteando, à vista disso, uma postura progressivamente mais segura. Com efeito, as interações estabelecidas com as crianças apresentaram igualmente um cariz cada vez mais natural e essencialmente confiante. Esta confiança foi conquistada diariamente, não somente à medida em que a relação com as crianças ia crescendo, como de igual modo à medida que o conhecimento acerca das singularidades de cada uma se ia aprofundando. Ademais, as atividades desenvolvidas transpareceram num fator preponderante nesta interação harmoniosa com o grupo de crianças.

Assim sendo, todos os trilhos, sejam relativos ao projeto e às ações desenvolvidas na PES, sejam relativos aos obstáculos e conquistas diárias, denotaram o desafio e o sentimento de satisfação que se sente ao conseguir despertar o interesse das crianças em aprender, presenciando o seu desenvolvimento dia após dia. Tal como nas crianças, o «a fazer se aprende» adequa-se do mesmo modo a este percurso que, pelas experiências propiciadas, promoveu o desenvolvimento profissional e pessoal, na perspetiva de preparar para a vida futura, evidenciado na reflexão final.

METARREFLEXÃO

Finda esta etapa formativa, emerge a necessidade de se enaltecer considerações reflexivas e atribuir significado às aprendizagens construídas nas vivências da PES, em ambos os contextos, atentando no desenvolvimento de um perfil profissional duplo – educador de infância e professor do 1.º CEB. Sendo que, a formação para a docência “assume-se como espaço provocador de dissonância cognitiva, espaço de dissenso e de conflito, essencial à desconstrução de crenças e práticas tacitamente aceites, num movimento de consciencialização do não-saber, visível no reconhecimento de erros e de necessidades de aprendizagem” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 52), a presente metarreflexão viabiliza ser um meio de reflexão sobre os processos de edificação da profissionalidade docente.

A educação necessita ser compreendida como um processo ativo e sistemático de construção do indivíduo, que se desenvolve mediante a interação com o meio e com os outros, na qual a aprendizagem “tende para a conquista da autonomia pessoal e da cidadania” (Mendes & Mamede, 2012, p. 109). Dessarte, os docentes, independentemente da valência, são agentes privilegiados na transmutação do sistema educativo, se reconhecerem a Educação e a aprendizagem como um processo formativo perenal, que se apoia na “reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007, p. 26).

O conhecimento profissional docente propicia-se por meio da incessante investigação e formação, mas de igual modo, em simultâneo com a sua ação nos contextos educativos. Na edificação da profissionalidade docente, um futuro profissional de educação necessita “desenvolver as possibilidades de refletir sobre as suas ações pedagógicas, (...) deve poder colocar palavras naquilo que faz, nas questões que levanta, em seus raciocínios e em seus gestos profissionais” (Bolsterli, Verborragia, 2005, p. 100). Neste processo de construção de um perfil docente, e como mencionado no segundo capítulo, a utilização de distintos instrumentos de recolha de dados e de reflexão,

proporcionaram uma melhor compreensão e aprimoramento das ações educativas desenvolvidas nos contextos de EPE e 1.º CEB. Por meio da concretização de notas de campo, guiões e grelhas de observações, narrativas reflexivas acerca da prática educativa, registos fotográficos das dinâmicas das atividades propostas e pela elaboração de diários de formação, compreendeu-se a PES como um momento primordial para a formação e desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes positivas face a contextos educativos reais.

A construção de uma atitude democrática, ética e deontológica fortaleceu-se com o desenvolvimento da ação educativa no decurso da PES, na qual se potenciou a construção de uma atitude crítica e reflexiva no que respeita aos desafios, processos e papéis dos profissionais de EPE e 1.º CEB. Ciente de que considerar a criança como o cerne de toda a ação educativa “não significa renunciar a educá-la ou a instruí-la, mas tratá-la como um sujeito, não para opô-la ao saber, mas para aproximá-la dele” (Capitanescu, 2005, p. 34), o desenvolvimento das práticas educativas atentaram na compreensão e articulação dos normativos teóricos-legais, das particularidades dos contextos educativos e da metodologia de investigação-ação, elucidados no primeiro e segundo capítulos do presente documento. Deste modo, no decorrer de toda a PES, procurou-se adotar uma postura dinâmica e assumir um posicionamento reflexivo e crítico referente à ação educativa, na qual a responsabilidade de organização e dinamização de atividades educativas, a estruturação e organização de percursos didáticos visaram a articulação das demais áreas de conteúdo na EPE e de distintas áreas curriculares no 1.º CEB.

A premente observação do grupo, a planificação das práticas educativas e reflexão para, na e sobre ação educativa evidenciaram-se como elementos potenciadores do desenvolvimento profissional docente. Em ambos os contextos educativos, os atos de reflexão, não somente propiciaram a compreensão dos aspetos positivos de cada prática desenvolvida e o confronto com imprevistos e respetiva superação na ação, como de igual modo, a valorização das decisões pedagógicas, seja as com efeitos positivos, seja as com que necessitaram de reformulação, que favoreceram uma ação mais eficiente e significativa para as crianças.

No decurso da PES, a criação de laços afetivos com os grupos, o conhecimento singular de cada criança, das suas particularidades, interesses e

necessidades evidenciaram-se como algumas das principais preocupações pessoais, a fim de proporcionar ações educativas significativas para os grupos, que favorecessem a edificação de um clima de segurança e confiança, com oportunidades de enriquecimento individual e crescimento para todos. Note-se que, sejam nas atividades diárias, sejam nos momentos de brincadeira, diálogos formais e informais com as crianças, sejam nas observações incessantes, o imenso esforço por escutar cada criança, as ideias, opiniões e conhecimentos, respeitando as suas partilhas como forma de construção da sua autoestima e valorização pessoal, visou a promoção de momentos de aprendizagem ricos e potencializadores do desenvolvimento holístico de todas e de cada criança.

Neste sentido, o clima de comunicação aberta, de segurança e confiança, proporcionado em ambos os contextos educativos nos quais a PES se desenvolveu, permitiu a criação e estruturação de estratégias diversificadas, a fim de que cada atividade perspetiva-se a promoção e valorização de aprendizagens significativas, viabilizando oportunidades para as crianças desenvolverem competências, autonomia e criatividade, enquanto construíam noções e conceitos científicos, sociais e humanos e sentiam correspondidos as suas necessidades e interesses imediatos.

Em contexto de EPE e de 1.º CEB, “aprender a escutar, a argumentar, a negociar, a procurar acordos justos, a viver e a decidir em conjunto não é (...) um programa reservado às crianças” (Perrenoud, 2005, p. 119). Dessarte, a presença do par pedagógico tornou-se primordial, ao longo do percurso da PES, no qual o trabalho desenvolvido em díade favoreceu trocas recíprocas de perspetivas sobre os contextos educativos. Além disso, auxiliou igualmente no desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre as ações educativas, potenciando a edificação de laços relacionais positivos com as crianças e beneficiando a observação e escuta ativa de cada criança, que contribuiu para a transmutação das ações educativas. Sendo que, “o trabalho em equipa de professores constitui um meio de melhorar o desempenho profissional docente e, assim, gerar melhores aprendizagens” (Câmara, 2010, p. 26), a oportunidade de desenvolver a profissionalidade docente por meio do diálogo, participação e reflexão com o par pedagógico, enriqueceu o desenvolvimento da compreensão e reflexão acerca dos referenciais teórico-legais alusivos à construção da identidade profissional e auxiliou no modo como a EPE e o 1.º CEB são perspetivados.

A despeito do regime de monodocência, a atividade do docente “não pode ser um ato individual, ele é, sobretudo nos dias de hoje, um ato no coletivo, pois a complexidade dos contextos educativos/ensino apenas pode ser superável com o pensamento e ação coletiva dos professores” (Marchão, 2012, pp. 92, 93). Neste processo de formação de um perfil profissional, a colaboração com as orientadoras cooperantes assumiu um papel basilar no desenvolvimento do conhecimento e compreensão de questões intrínsecas à prática educativa real, promovendo o desenvolvimento global da profissionalidade docente. Importa salientar que, a par da colaboração com o par pedagógico e orientadoras cooperantes, o apoio das supervisoras institucionais providenciou um desenvolvimento de práticas mais reflexivas, potenciadoras do desenvolvimento do perfil de dupla docência.

Nos contextos educativos de EPE e de 1.º CEB, dado não ser passível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de pessoalidade, implicando um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão (Nóvoa, 2007), a participação ativa nas vivências de cada grupo assumiu um papel preponderante no desenvolvimento e fortalecimento do desejo de aprender e desenvolver competências que beneficiaram o aprimorar dos aspetos essenciais para o desenvolvimento de boas práticas educativas.

A experiência concreta de desenvolvimento de dinâmicas educativas em contextos de EPE e 1.º CEB, a familiaridade e convivência com as crianças de ambas as valências e o trabalho colaborativo desenvolvido entre os demais agentes educativos, proporcionaram uma melhor e maior perceção do que deve ser a Educação. Ademais, o contributo para a compreensão do papel do educador de infância e do professor de 1.º CEB, firmou a crença na criança como ser ativo, competente e dotado de múltiplas linguagens. Todo este percurso favoreceu o desenvolvimento da valorização da criança como cerne de toda a ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico - Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2008). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In I. Alarcão (coord.), & M. Miguéns (dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 91-109. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, 9-40. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, 171-189. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto "PROCUR". *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, 89-121. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologias*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.ª ed.). Espanha: Higher Education.
- Ayres, A. (2005). *Sensory Integration and the Child: understanding hidden sensory challenges*. (5.ª ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projectos pedagógicos na produção infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Baroody, A. (1987). *Children's Mathematical Thinking*. New York: Teachers College Press.
- Bastos, J. (2016). *A música como recurso didático em aulas de Português e Latim*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bessa, N. & Fontaine A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bolsterli, M. (2005). Jogo. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini & E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*, 53-55. Porto Alegre: Artmed.
- Bolsterli, M. (2005). Verborragia. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini & E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*, 99-101. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development*. (9.^a ed.). United States of America: Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1977). *O processo da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cabacés, R. & Vitaplana, E. (2002). *Vivamos a Música. A vida tem música*. Setúbal: Marina Editores.

- Câmara, A. (2010). *Desafios colocados à Escola Portuguesa. Que Currículo para o Século XXI?*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*, 201-222. Porto: Edições ASA.
- Capitanescu, A. (2005). Criança-no-centro. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini & E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*, 33-36. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, A. (2010). *Diversidade e identidade*. 1.^a Conferência Internacional de Filosofia da Educação, Porto, Portugal.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-380. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Crespo, D. (2017). Brincar como forma de desenvolvimento holístico. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, 1, 23. Disponível em https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01
- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico*, (Dissertação). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas - La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DeVries, R. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed.
- Dewey, J. (2002a). *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Dewey, J. (2002b). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. (6.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – Leitura do manual escolar*. Coimbra: Almedina.
- Edwards, C. (2016). Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 151-166. Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, Z., Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Da Avaliação à Intervenção: Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*, 55-69. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO.
- Faria, A. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, 277-292. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspetos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.

- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). *O retrato da integração do TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas?*, VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-7. Disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Font, C. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Perfácio: Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 9-24. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (org.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso*. (7.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, G. L. & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 137-149. Porto Alegre: Penso.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. São Paulo: Artmed Editora.
- Gaspar, M., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para Ensinar: Escolhas do Professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Caminho.

- Gomes, J. (2008). Aprender, sonhar, crescer com os contos. *Malasartes - Encontro sobre literatura e ilustração para a infância*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (2011). *Literatura para a Infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico*, Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gonçalves, E. (2017). Desenvolvimento e Aprendizagem. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, 1, 24. Disponível em https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Sociocostrutivismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, 36, 141-158. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Editora GRAÓ.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C. & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 175-206. Coimbra: Edições Almedina.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador de projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. Disponível em http://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carolina_leite.pdf
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, *Educação*, 33 (3), 198-204. Disponível em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076/57>

23

- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma - conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (1996). *O Sistema Educativo Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012
- Macedo, L. (2002). Desafios à Prática Reflexiva na Escola. *Pátio*, 23, 12-15.
- Machado, F., Gonçalves, M. & Formosinho, J. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos para o séc. XXI - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maulini, O. (2005). Saber. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini & E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*, 87-89. Porto Alegre: Artmed.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, F. & Mamede, E. (2012). Jogar com Conteúdos Matemáticos. *Indagatio Didactica*, 4, 104-132. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1361/1294>
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 54-69. Porto: Edições ASA.
- Moraes, M. (1997). *Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasil: Ministério da Educação e da Cultura.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, A. (2016). Tempo de Escola e Tempo de Vida. Sentidos do Tempo Escolar - Da Exclusão à Inclusão. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*, 143-160. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação*, 141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Nóvoa, A. (2010). *Pedagogia: A terceira margem do rio*, Conferência Que Currículo para o Século XXI?, Lisboa, Portugal.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky: Destacável Noesis*, 77, 15-16. Disponível em <https://issuu.com/therockim/docs/destacavel-77>
- Oliveira, M. (2006). *Dinâmicas de literatura infantil*. São Paulo: Paulinas.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. In T. Vasconcelos (dir.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 153-165. Porto: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários - Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*, 121-143. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. Pinazza & T. Morchida, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2006). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 71-96. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo da Pedagogia-em-Participação*, 9-70. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores - teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Paixão, C. (2015). *O Estudo do Meio como promotor de interdisciplinaridade*. (Relatório do projeto de investigação). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

- Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll & J. Palácios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 13-52. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). Zizânia. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini & E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*, 117-119. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. (9.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, M. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, C. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo em creche*, (Relatório de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (coord.) & M. Miguéns (dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (2003). *Gerir o currículo e Avaliar Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º ciclo: Fundamentos e Estratégias*. (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 22-49.

- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2014). Professores - Dilemas de uma transformação. In J. Machado & J. Alves (org.), *Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia*, 59-70. Porto: Universidade Católica.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-11. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549913>
- Sacristán, J. (1995). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), D. Hameline, J. Sacristán, J. Esteve, P. Woods & M. Cavaco, *Profissão Professor*, 63-92. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Sanches, M. & Cochito, I. (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de Educação, Departamento da FCUL*, 11, 89-109.
- Santo, E. (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. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>
- Santos, S. (2010). *O brincar na escola. Metodologia Lúdico-vivencial: Coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Sarmiento, M. & Soares, N. (2004). Os Múltiplos Trabalhos da Infância. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *A Criança na Sociedade Contemporânea*, 63-96. Lisboa: Universidade Aberta.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 77-91. Lisboa: Dom Quixote.
- Sequeira, M. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 407-413. Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (Org.), *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*, 253-268. Vila Real: De Facto Editores.
- Silva, T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (1997). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 54-69. Porto: Edições ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 8-27. Lisboa: Edições ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. (2017). O currículo em Educação de Infância: Considerações em torno das OCEPE. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, 1, 10-11. Disponível em https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão de Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português – língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes, *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 212-219. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In I. Alarcão (coord.) & M. Miguéns (dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 141-175. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação à Prática*, 1 (3), 8-20.
- Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6.ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zubizarreta, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 789-796. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325082.pdf>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento Infanta D. Mafalda. (2017-2021). *Projeto Educativo*.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, n.º 126 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário Da República, n.º 65/2016 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Organização e gestão dos currículos*.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, n.º 240/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. (4.^a ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

- Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República, n.º 66 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. *Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.*
- Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. Diário da República, n.º 1372 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. *Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.*
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República, n.º 165/2006 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário.*
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166/2005 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34 – I Série – A. Lisboa: Assembleia da República. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República, n.º 128/2015 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. *Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.*
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. *Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ribeiro, D. (2017-2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 2018