

Orientação

AGRADECIMENTOS

É fundamental e imprescindível agradecer a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que todo este percurso se tornasse realidade.

Assim, agradeço aos meus pais que me transmitiram os valores que fazem parte da minha personalidade e que me tornaram na pessoa que sou. Agradeço também a paciência e o amparo que sempre me deram, escutando-me sempre e incentivando-me a ser melhor, são para mim um exemplo de força e coragem. Todo o percurso realizado até aqui foi graças a vocês.

Ao Tiago, noivo, amigo e companheiro de todas as horas que me deu sempre o seu ombro amigo e que esteve presente em todos os momentos. Agradeço também por me teres incentivado sempre a lutar pelos meus sonhos e por ter partilhado os momentos de vitória e as pequenas conquistas, assim como os momentos de frustração.

Às minhas amigas que estiveram sempre presentes em todos os momentos apoiaram e ajudaram-me nesta caminhada. O meu sincero obrigado pela vossa amizade.

Ao meu par pedagógico, por todos os momentos partilhados e por todas as aprendizagens realizadas ao longo deste tempo. Por todas as horas passadas a rir e a desabafar e pelo apoio.

Às supervisoras Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá que acompanharam todo o processo de formação, mostrando sempre a sua disponibilidade para esclarecer dúvidas e ajudar.

Às orientadoras cooperantes por partilharem comigo a sua experiência e por me incentivarem e apoiarem nesta caminhada.

Ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar e às crianças do 4º ano por me terem recebido e integrado nas vossas vidas, por terem partilhado comigo as alegrias e incertezas, pelos momentos e memórias que construímos juntos e

por me ensinarem a ver o mundo com alegria que vos caracteriza. Terão sempre um lugar especial no meu coração.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se pretende analisar e refletir as práticas desenvolvidas nos dois contextos educativos, EPE e 1º CEB. O principal objetivo deste documento é expor e refletir o percurso profissional desenvolvido, evidenciando a sua importância para o crescimento a nível pessoal e profissional e a construção de uma identidade enquanto docente de perfil duplo.

A prática educativa baseou-se numa aproximação à metodologia de investigação-ação, através do seu ciclo: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que permitiu a existência de uma postura indagadora, crítica e reflexiva, e consequentemente, a melhoria da prática.

A criança foi o centro de toda a prática docente inscrita no paradigma socio construtivista, onde teve voz e foi escutada nas suas necessidades e interesses, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico. Neste sentido, a criança construiu ativamente o seu conhecimento, sendo o papel do docente o de mediador ao proporcionar experiências diversificadas, para que a criança compreenda o mundo que a rodeia e se desenvolva de um modo saudável e feliz.

Considera-se que a Prática Educativa Supervisionada contribuiu para a aquisição de competências pessoais e profissionais pela mobilização de conhecimentos pedagógicos e didáticos. Salienta-se também a importância do trabalho colaborativo entre os intervenientes do contexto, que foi uma mais-valia no processo educativo e formativo.

Palavras-chave: Educação; Prática educativa; Criança; Metodologia de Investigação-Ação; Perfil duplo.

ABSTRACT

This internship report was elaborated within the Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrated in the Master's Degree in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, where it is intended to analyze and reflect the practices developed in the two educational contexts, preschool and primary education. The main objective of this document is to expose and reflect on the developed career path, highlighting its importance for personal and professional growth and the construction of an identity as a dual profile teacher.

The educational practice was based on an approach to the research-action methodology, through its cycle: observation, planning, action, evaluation and reflection that allowed the existence of an inquiring, critical and reflective posture, and consequently, the improvement of the practice.

The child was the center of all teaching practice, inscribed in the socio-constructivist paradigm, where it had a voice and was listened to in its needs and interests, contributing to its holistic development. In this sense, the child actively builds up its knowledge, being the role of the teacher as mediator by providing diversified experiences, so that the child understands the world around and develops in a healthy and happy way.

It is considered that the Supervised Educational Practice contributed to the acquisition of personal and professional competences, through the mobilization of pedagogical and didactic knowledge. It is also emphasized the importance of collaborative work among the participants in the context, which was an added value in the educational and formative process.

Key-words: Education; Educational practice; Child; Action Investigation Methodology; Double Profile.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de anexos	vii
Lista de apêndices	viii
Lista de abreviações	iii
1. Introdução	1
2. Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
2.1. A educação	3
2.2. Formação e desenvolvimento profissional do docente de perfil duplo	12
2.3. O papel do educador no desenvolvimento da criança na Educação Pré-Escolar	16
2.4. O papel do professor no desenvolvimento da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico	23
3. Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	31
3.1. Caracterização geral do agrupamento e da instituição de estágio	32
3.2. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	35
3.3. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	41
3.4. Metodologia de Investigação	48
4. Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
4.1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	52

4.2. Ações desenvolvidas no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	67
5. Metarreflexão	83
6. Referências Bibliográficas	86
7. Normativos legais e outros documentos	101

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Modelos das grelhas de planificação

Anexo A1 – Modelo da grelha de planificação na Educação Pré-Escolar

Anexo A2 – Modelo da grelha de planificação no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo B – Modelo do guião de pré-observação

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Exemplo de uma grelha de observação das crianças

Apêndice B – Planificação relativa à semana de 29 de abril a 3 de maio de 2019

Apêndice C – Registos fotográficos relativos à atividade “Criação de Pinturas Rupestres”

Apêndice D – Planificação relativa à semana de 13 a 17 de maio de 2019

Apêndice E - Planificação relativa à semana de 27 a 31 de maio de 2019

Apêndice F – Registos fotográficos relativos à atividade dos “Exploradores”

Apêndice G – Registos fotográficos relativos ao momento de divulgação do projeto “O Homem das cavernas”

Apêndice H - Registos fotográficos relativos à atividade “Tarte de mamute com pauzinhos de perlimpimpim”

Apêndice I – Registos fotográficos relativos à dinamização do espaço exterior

Apêndice J – Registos fotográficos relativos à atividade “Preparação de lanches saudáveis”

Apêndice K – Planificação relativa à manhã do dia 22 de outubro de 2018

Apêndice L – Registo fotográfico relativo à atividade “Simulacro de um sismo”

Apêndice M – Planificação relativa ao dia 29 de outubro de 2018

Apêndice N – Recursos construídos para o dia 20 de novembro de 2018

Apêndice O – Recursos construídos para o dia 9 de janeiro de 2019

LISTA DE ABREVIações

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento do currículo

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este mestrado, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, visa a habilitação profissional para a docência, nomeadamente docentes de perfil duplo com vista a uma melhor prática profissional, de forma a promover um desenvolvimento holístico da criança.

A PES desenvolveu-se na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), onde existiu a oportunidade de estar em contacto com crianças de ambos os níveis educativos. Através da observação sistemática destes dois grupos de crianças, foi possível planificar e desenvolver uma ação que fosse ao encontro das necessidades e interesses dos grupos. Para além disso, a constante reflexão antes, durante e após a ação contribuíram para uma melhoria da ação desenvolvida. No decorrer da PES mobilizaram-se “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ribeiro, 2018/2019), de forma a ser desenvolvida uma atitude reflexiva e crítica perante as ações desenvolvidas.

Assim, neste documento apresenta-se uma síntese do trabalho desenvolvido ao longo da PES, refletindo-se sobre a ação e as experiências vividas, sendo também importante expor ainda os pressupostos teóricos e legais que suportaram, orientaram e fundamentaram toda a prática na EPE e no 1º CEB.

Deste modo, o relatório é composto por três capítulos que se articulam entre si e que sustentaram a PES. Cada capítulo contém subcapítulos direcionados para os dois níveis educativos onde se desenvolveu a prática.

No primeiro capítulo são expostos os fundamentos legais e teóricos, que suportaram a prática educativa, nomeadamente uma contextualização geral da educação do docente de perfil duplo, de acordo com uma visão mais cuidada e atenta para o processo de transição entre níveis educativos. Ainda neste capítulo, é importante apresentar as especificidades inerentes a cada nível educativo.

No segundo capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo onde a prática se desenvolveu, sendo que no primeiro subcapítulo faz-se uma caracterização geral do agrupamento e da instituição de estágio, e nos dois subcapítulos seguintes surge a caracterização dos contextos educativos de EPE e do 1º CEB, mais especificamente sobre os grupos de crianças, as suas rotinas, a organização do espaço, assim como as necessidades e interesses observados, que influenciaram a ação desenvolvida. Este capítulo contém ainda um último subcapítulo dedicado à metodologia de investigação que proporcionou a construção da identidade docente, através da constante e sistemática observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

No terceiro capítulo faz-se uma análise e reflexão de alguns momentos vivenciados nos dois contextos educativos, com o intuito de refletir acerca das aprendizagens proporcionadas às crianças, assim como o desenvolvimento ao nível pessoal e profissional, através da superação de dificuldades que foram surgindo ao longo da PES.

Na parte final deste relatório realiza-se uma metarreflexão, onde se procura refletir sobre todo o percurso da formação inicial. Para além disso, e tendo em consideração o perfil duplo que este mestrado confere, são apresentadas também as similitudes e os contrastes evidenciados nestes dois níveis educativos.

2. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A forma como cada docente constrói a sua identidade profissional é diferente, marcada pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que melhor se adequam à maneira de ser de cada um, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação (Nóvoa, 1998). No primeiro capítulo pretende-se apresentar um enquadramento sobre a educação, clarificar o perfil dos docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, e os alicerces teóricos e legais que sustentaram toda a prática desenvolvida no decurso da PES nos dois contextos educativos.

O primeiro subcapítulo contemplará uma reflexão acerca do conceito de educação, a forma como se encontra organizado atualmente o sistema educativo português, e alguns princípios que são transversais à EPE e ao 1º CEB. No segundo subcapítulo, encontra-se uma abordagem à formação do docente de perfil duplo. No que diz respeito ao terceiro subcapítulo, este é referente às especificidades da EPE e por fim, no quarto subcapítulo, estarão explicitadas as especificidades relativas ao 1º CEB.

2.1. A EDUCAÇÃO

Em Portugal, no seguimento da Revolução de 25 de abril de 1974, ocorreu uma mudança do enquadramento nacional, em geral, e educativo, em específico (Sousa, 2000). A política educativa foi (re)pensada em função das características e exigências resultantes dos novos contextos políticos, económicos e sociais, tendo surgido inúmeras reformas no sistema educativo, que provocaram grandes e significativas mudanças na educação.

A educação é fundamental numa sociedade, de acordo com a Constituição de 1976 (artigos 73º e 46º) que reconheceu o “direito a aprender e a ensinar”, cuja finalidade se encontrava orientada para o desenvolvimento da personalidade, e para o avanço da sociedade. Assim, a criança aprende a utilizar os conhecimentos, de modo a recorrer a estes na sua vida, colaborando para a construção da cidadania ativa e de uma realidade social melhor para todos.

Posteriormente, em 1986, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo que determina como um princípio que “Todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º). É este documento que estrutura o Sistema Educativo, organizando-o em três níveis de educação: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extra Escolar. O primeiro nível surge como um complemento da ação educativa da família, com a qual é estabelecida uma relação de cooperação. Já a Educação Escolar abrange os ensinamentos básico, secundário e superior, sendo obrigatória a sua frequência por 12 anos. Por fim, a Educação Extra Escolar inclui atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica. Assim, é da responsabilidade “do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º).

Em 1989, as Nações Unidas adotaram a Convenção sobre os Direitos das Crianças, onde se pode observar que entre todos os direitos enunciados como imprescindíveis para a vida e desenvolvimento das crianças, é reconhecido o direito à educação. A valorização da educação possibilitou que o acesso à mesma fosse um direito que assiste a todas as crianças, baseando-se na igualdade de oportunidades. A educação deve promover o desenvolvimento da personalidade e capacidades, preparando as crianças para a vida adulta de forma ativa na sociedade, com respeito por si, pelos seus pares, pelos seus pais, pela sua cultura de valores (UNICEF, 1989; Zabalza, 2000; Lansdown, 2011).

Torna-se assim relevante refletir acerca da importância da educação na formação dos indivíduos. Segundo Delors et al. (1996), a educação é um

passaporte para a vida, tendo como objetivo formar cidadãos ativos, sendo por meio da educação que as crianças começam a desenvolver a “capacidade crítica que lhes permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma” (p. 55). Neste sentido, é importante que as crianças desenvolvam várias competências, a nível cognitivo e afetivo, que serão fundamentais para que se possam “compreender a si mesmo e aos outros, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors et al., 1996, p. 41). Com efeito, é especialmente na escola que as crianças adquirem competências comunicativas, aprendem a ler e a escrever, desenvolvem a relação com os outros, fomentam a estruturação do pensamento e aumentam os conhecimentos nas várias áreas. Tendo em consideração que vivemos na era da globalização e do constante avanço a nível tecnológico, é um dever da escola preparar as crianças para os desafios que vão ter que enfrentar no seu quotidiano, enquanto cidadãos responsáveis (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Deste modo, a educação deverá ser sustentada e organizada mediante os novos contextos, deseja-se que as crianças aprendam a utilizar e mobilizar os conhecimentos adquiridos no meio educativo, sendo capazes de recorrer a estes no seu quotidiano (Arends, 2007).

De forma a dar resposta aos seus objetivos, a educação deve estruturar-se em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, e aprender a ser (Delors et al., 1996). Aprender a conhecer alicerça-se no domínio dos instrumentos do conhecimento, para a compreensão do mundo em que se vive (Cunha, Lombardi & Ciszewski 2009). Logo, este primeiro pilar da educação, pressupõe que a criança aprenda a aprender, desenvolvendo a atenção, a memória e o pensamento. Aprender a fazer, está intimamente relacionado com o pilar anterior, diz respeito à aquisição de competências que permitam que o indivíduo aja sobre o meio envolvente, desenvolvendo a capacidade de enfrentar diferentes situações (Gadotti, 2000). Para isso, não se pode limitar a “preparar alguém para determinada tarefa material”, é necessário que as aprendizagens evoluam, deixando assim de serem “consideradas como simples transmissão de práticas” (Delors et al., 1996, p. 80). Aprender a viver juntos presume a descoberta de si

mesmo e do outro, sendo estabelecidas regras de respeito e cooperação com os outros, decorrente da percepção desta interdependência (Gadotti, 2000). Assim, a descoberta progressiva da sua identidade e do outro, implica a “participação em projectos comuns” (Delors et al., 1996, p.84). Por último, o aprender a ser, que integra todos os pilares anteriores, pressupõe o desenvolvimento integral da pessoa, sendo que a aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística, por isso, é necessário valorizar todos os talentos e aptidões individuais (Silva, 2008). No decorrer da PES atendeu-se a estes aspetos, procurando dinamizar-se atividades e momentos pedagógicos propícios ao desenvolvimento destas quatro principais competências nas crianças, como se poderá verificar no terceiro capítulo.

Neste contexto, a escola assume-se como uma ferramenta imprescindível do sistema educativo (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho), sendo-lhe associada a “responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II, Ponto 2, Alínea b). Com a promulgação da LBSE, são apresentadas novas perspetivas sobre o currículo e o papel dos docentes no processo de desenvolvimento curricular (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994). Compreende-se o currículo como um projeto que contempla aprendizagens fundamentais, conhecimentos, competências e atitudes “socialmente reconhecidos como necessários, sejam de natureza científica, pragmática humanista, cívica ou interpessoal” (Roldão, 1999, p.15), refletindo a função socializadora e cultural, contrariando o ensino transmissivo que prevalecia anteriormente (Zabalza, 2003; Morgado & Ferreira, 2006). Desta forma, os docentes passam também a beneficiar de autonomia relativamente às decisões educativas, adequando o currículo aos diferentes contextos sociais e comunitários, através da realização de Projetos Educativos Curriculares.

Assim, entende-se o currículo como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Serra, 2004, p. 29). Os currículos são elaborados em concordância com as

matrizes curriculares que lhes correspondem, no entanto deve ser apropriado pela escola, uma vez que cada escola têm que ser vista como uma realidade única e irrepetível, sendo necessário adaptar os objetivos, conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem aos ritmos, as necessidades e interesses de cada grupo de forma a promover o desenvolvimento individual da criança, tornando-a autónoma no processo de aprendizagem e oferecendo meios para a sua socialização (Ribeiro, 1999; Pacheco, 2017). Esta ideia é corroborada pelos atuais documentos que orientam as práticas educativas na EPE e no 1º CEB, que estabelecem alguns princípios, tais como o foco das dimensões de formação integral da criança enquanto pessoa e cidadão ativo, responsável e crítico (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro).

As políticas educativas são orientadas com vista ao sucesso escolar, da prevenção do abandono escolar precoce e da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que exista uma boa adaptação ao JI e à escola, mas também, que a transição vertical entre a EPE e o 1º CEB, seja cuidadosamente preparada pelos docentes, de forma a contornar situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento de algumas crianças (Serra, 2004). Para além disso, é essencial que a relação estabelecida entre a criança-docente seja positiva, de acordo com o paradigma socio construtivista, uma vez que se considera “a aprendizagem como uma construção de significados [pela própria criança], sendo um processo ativo e no qual [a criança] não se limita a adquirir conhecimento mas constrói-o” (Santos, 2002, p. 28). Neste sentido, é através da cooperação entre adultos e crianças que se estimula essa autonomia da procura do saber (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2002). O adulto deve então, escutar os interesses, as dúvidas e curiosidades das crianças, e criar condições para que estas se sintam estimuladas a descobrir. Nesta linha de ideias, o papel do docente é mediar a aprendizagem das crianças, sendo que estas têm o papel de produtores e construtores de ideias e conhecimentos (*idem*, 2002). O docente deve elaborar momentos pedagógicos que vão ao encontro das motivações do grupo, com o intuito de despertar o interesse das

crianças, sendo que estas assumem um papel ativo e possuem uma voz ativa, tendo sempre a oportunidade de expor as suas ideias e de as experimentar ao longo de todo o processo educativo. A cooperação surge na interação entre as crianças e o adulto, mas também na importância que se dá às relações entre pares, permitindo às crianças discutirem ideias e procurarem respostas para as mesmas, recorrendo-se ao trabalho cooperativo.

A aprendizagem cooperativa é entendida, de acordo com Lopes & Silva (2009), como uma “estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com [crianças] de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p. 3) sendo que cada membro do grupo aprende, mas também é responsável por ajudar os colegas a aprender. Assim, as crianças constroem os seus conhecimentos de forma ativa, a partir de um processo interativo, no qual o papel do docente é mediar entre as crianças as aprendizagens, sendo que elas aprendem umas com as outras. No entanto é de salientar que a eficácia da cooperação depende em parte, da adequação das tarefas que as crianças realizam, quando as tarefas propostas são atrativas a aprendizagem é mais significativa (Díaz-Aguado, 2006). A interação entre iguais pode incidir de modo positivo em aspetos como: o processo de socialização; a aquisição de competências sociais; o controlo dos impulsos agressivos; a relativização dos pontos de vista; o aumento das aspirações e a melhoria do desempenho ao nível educativo (Monereo & Gisbert, 2002). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa permite não só a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências sociais que devem ser desenvolvidas. Tendo em consideração a importância da aprendizagem com o outro e as vantagens deste tipo de trabalho, no decorrer da PES desenvolveram-se momentos de trabalho cooperativo, como se poderá observar no terceiro capítulo.

A conceção de criança social entende a criança como um sujeito com um papel participativo na sociedade, com as suas próprias competências e interesses, com capacidades para crescer e se desenvolver inserida num contexto (Woodhead, 1999; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Assim, não é

esperado que a criança se desenvolva para ser capaz de participar, mas espera-se que a criança se desenvolva participando, o que vai ao encontro das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta forma de encarar a criança como um ser com competências não diminui o papel de responsabilidade do adulto, que tem a função de organizar o ambiente educativo de forma a permitir a participação da criança, proporcionando diversas aprendizagens significativas, privilegiando a autonomia e a inclusão (Ontoria, et al., 1999; Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Esta visão de criança vai também ao encontro ao direito de liberdade de expressão da criança, que defende que esta tem direito à opinião e à expressão de forma livre sobre assuntos que lhe digam respeito, sendo que a sua opinião deve ser escutada e tomada em consideração (UNICEF, 1989).

No âmbito das pedagogias participativas e da conceção de criança expostas anteriormente, surge a metodologia de trabalho de projeto, que envolve um estudo em profundidade acerca de um determinado tema conduzido por uma ou mais crianças, sem tempo definido, podendo prolongar-se durante dias ou semanas, dependendo dos seus interesses (Katz & Chard, 2009; Ferreira, 2013). Esta metodologia é uma forma de ensino e aprendizagem em que o adulto assume o papel de incentivador e orientador, uma vez que esta abordagem dá ênfase à participação ativa das crianças, como se poderá verificar nas atividades descritas no terceiro capítulo.

A metodologia de trabalho de projeto estimula as crianças a colocarem questões, a ultrapassar dificuldades e obstáculos que surjam no desenrolar do projeto, alargando os seus conhecimentos de forma significativa, como indica a teoria socio construtivista (Boiko & Zamberlan, 2001). Neste contexto, a metodologia de trabalho de projeto constitui-se como uma forma de estimular e valorizar o desenvolvimento das crianças, tanto ao nível intelectual e cognitivo, como ao nível social e das interações, numa educação experiencial e participativa (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011). Desta forma, são proporcionados momentos de negociação, discussão e investigação, em que as crianças adquirem novos conhecimentos, desenvolvendo por exemplo, o

vocabulário, a capacidade de expressão e comunicação, de resolução de problemas e o respeito por si e pelo outro (Katz & Chard, 2009; Marques, 2016).

De acordo com Vasconcelos (1998; 2012) a metodologia de trabalho de projeto organiza-se em quatro fases. A Fase I corresponde à definição do problema, sendo esclarecidas as questões a investigar. Neste momento inicial, as crianças expressam os seus conhecimentos, o que sabem e pensam saber acerca do problema, ficando registado, geralmente numa teia, como o ponto de partida. A Fase II corresponde à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Nesta fase, o grupo organiza e decide o que quer fazer, são distribuídas as tarefas e organizadas pela ordem de acontecimentos mais benéfica. Segue-se a Fase III, a execução, que se caracteriza por ser um momento de investigação, em que as crianças fazem experiências, consultam vários materiais, organizam as informações recolhidas e consultam os registos iniciais, documentando com diversas linguagens o que vão conhecendo. Por fim, a Fase IV, fase de avaliação e divulgação. Esta fase final envolve o registo e consolidação das aprendizagens e dos principais momentos, recuperando as questões iniciais para que possam ser repensadas, permitindo avaliar o projeto ao nível das aprendizagens concretizadas. O projeto é depois divulgado à comunidade, um grupo-alvo à escolha, com o qual as crianças querem partilhar os seus novos conhecimentos.

Para um bom desenvolvimento da criança, é necessário a existência de uma relação entre a família e o JI/escola de forma a promover segurança e bem-estar na criança, assumindo-se como um fator positivo ao seu desenvolvimento (Portugal, 1992). Além da relação com as famílias, os docentes devem estabelecer entre si uma relação de partilha e cooperação, valorizando os conhecimentos de cada um, com a finalidade de proporcionar um conjunto de experiências diversificadas e ricas às crianças, fomentando uma constante evolução e reconstrução da sua identidade profissional.

Tendo em consideração que, jogar e brincar são consideradas atividades fundamentais e parte integrante da vida e cultura humana, o docente “tem no jogo um aliado fortíssimo para desenvolver e fazer entender conceitos”

(Leonido, 2009, p.6). O jogo é entendido como uma brincadeira com regras onde as crianças interagem com os outros, sendo considerada uma atividade dinâmica e prazerosa desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando o jogador para a ação, permitindo por vezes uma ponte para o conhecimento (Chateau, 1975 & Grandson, 2000; Moreira & Oliveira, 2004). Assim, os jogos são uma boa forma de alargar e estimular as capacidades daqueles que os experienciam, sendo que as crianças são capazes de dar asas à sua criatividade, permitindo ainda que exista interação entre os diferentes jogadores no mesmo espaço. O jogo assume uma grande importância no âmbito educativo, pois através dele é possível a criança desenvolver-se intelectualmente. Deste modo o jogo deveria ter carácter obrigatório na educação, para que as crianças se dedicassem ao estudo de livre vontade, sendo que a educação se deveria basear no divertimento e ensino fácil, de bases sólidas, dirigido para o desenvolvimento dos sentidos (Nóvoa, 2003).

Em Portugal, o jogo é constantemente associado à EPE, no entanto este deve ser utilizado noutros níveis de ensino porque o interesse e o envolvimento das crianças são duas condições essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, este recurso permite um desenvolvimento integral do indivíduo e a interligação da teoria com a prática, o que vai ao encontro dos objetivos do ensino básico definidos na LBSE. Assim, o jogo é uma estratégia que deve ser utilizada na educação, desde que a pedagogia o dirija para o objetivo do docente, que é a construção, aquisição e consolidação do conhecimento (Leonido, 2009 & Richards, 1986). No decorrer da PES, recorreu-se a esta estratégia de forma a que as crianças estivessem envolvidas no seu processo de aprendizagem, promovendo-se aprendizagens significativas.

Para além dos jogos, sabe-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm uma influência cada vez maior na nossa sociedade. Neste sentido os docentes enfrentam dois desafios distintos, responder a um dos interesses demonstrados pelas crianças que não dispensam as tecnologias no seu quotidiano, e por outro lado, a necessidade de encontrar práticas que promovam o pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo, sendo as

crianças construtoras do seu conhecimento nas várias áreas do saber (Flores & Ramos, 2016). É perceptível, que “as TIC podem contribuir para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência, além de facilitar um maior envolvimento ao nível da escrita, do cálculo mental e capacidades de trabalho” (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015, p. 174), sendo que as crianças envolvem-se mais nas atividades propostas e desenvolvem competências ao nível da interação com o outro. Torna-se desta forma indispensável que o docente tenha formação na área das TIC, de forma a saber promover o desenvolvimento de “competências, expectativas e interesses fundamentais à integração e sobrevivência [da criança] na sociedade digital” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 25) porque apesar da informação estar disponível para todos, é essencial que seja desenvolvida a capacidade de a interpretar, escolher, ordenar e organizar (Pacheco, 2018).

Nesta linha de ideias, o docente deve diversificar as suas práticas educativas, recorrendo aos recursos tecnológicos, a jogos e a outros materiais, de modo a que sejam promovidos novos conhecimentos. Ao longo da PES recorreu-se a diferentes estratégias, para ir ao encontro das necessidades, interesses e questões colocadas pelas crianças, num clima de alegria e bem-estar entre todos os intervenientes do contexto educativo.

Depois de realizado um enquadramento teórico acerca da educação, sustentando a prática educativa nos dois contextos, EPE e 1º CEB, será apresentado de uma forma breve o perfil duplo do docente que este mestrado confere.

2.2.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE PERFIL DUPLO

Conforme exposto no subcapítulo anterior, a educação sofreu algumas transformações relativamente ao passado. Neste sentido, cada vez mais se

exige que os docentes detenham competências profissionais, sendo confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e competências cada vez mais diversificadas (Conceição & Sousa, 2012). Deste modo, torna-se essencial criar “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade” (Decreto-Lei nº 220/2009, de 8 de setembro), que dê resposta às novas exigências.

Perante os novos desafios com a qual os docentes se defrontam, torna-se essencial que estes apresentem uma postura investigativa, reflexiva e crítica perante as suas práticas. Assim, é importante que a formação inicial dos docentes de perfil duplo contemple o conhecimento das particularidades de cada um dos contextos educativos. Além disso, é essencial que após a sua formação inicial, o docente invista numa formação contínua que complemente e atualize a sua formação inicial, para responder aos desafios que lhe são colocados, implicando uma perspetiva de educação permanente (Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto; Marta, 2015). Desta forma, os profissionais são capazes de criar uma ligação entre a teoria e a prática, permitindo uma constante autoavaliação, e possibilitando que este aprenda e renove os seus saberes para o processo de ensino e aprendizagem, “assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 2002, p. 58).

Segundo Nóvoa (2009), um bom docente deve investir na sua formação contínua e possuir algumas (pre)disposições que são construídas na personalidade docente, uma vez que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1998, p. 28). Assim, a primeira (pre)disposição diz respeito ao conhecimento que o docente deve deter de forma a promover aprendizagens nas crianças, interligando os conhecimentos teóricos com os conhecimentos adquiridos na prática educativa. A segunda corresponde à cultura profissional, pois é na interação com outros docentes mais experientes, na partilha de ideias e no trabalho colaborativo que existe aprendizagem. A terceira é relativa ao tato pedagógico, em que o docente deve possuir a capacidade de comunicar e se relacionar com o outro. A quarta é o trabalho em equipa, experienciado no decorrer da PES. Tal como refere Roldão

(2007), “Trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor” (p. 28) uma vez que, a colaboração entre os intervenientes no processo educativo promove uma partilha de responsabilidades, a confiança no outro, a valorização dos seus saberes e experiências, existindo a crença que é possível ir mais longe com o outro do que sozinho. E por fim, o compromisso social que o docente assume, sendo que este pode recorrer à diversidade existente no seu grupo de crianças para criar mais momentos de aprendizagem.

As (pre)disposições apresentadas anteriormente segundo Nóvoa (2009), vão ao encontro das quatro dimensões do perfil geral de desempenho dos docentes, expressas no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. A dimensão profissional, social e ética, salienta o papel do saber específico e a reflexão dos saberes profissionais em função do contexto em que se insere. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, refere que o docente deve promover aprendizagens significativas, desenvolvendo competências essenciais, mas, simultaneamente, competências sociais. A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, reforça a importância da colaboração e cooperação entre todos os agentes educativos, nomeadamente, a comunidade educativa, as famílias e outras instituições do meio envolvente à escola. A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que se considera que a formação contínua é essencial para a prática docente, tal como refere Madaleno e Sá-Chaves (2004), é necessário identificar as “necessidades de formação com vista à definição do perfil de competências docentes exigidas por uma escola que se deseja responsável por um ensino de qualidade, pela aprendizagem e promoção do sucesso escolar de todos” (p. 8). Perante estas dimensões, o docente deve proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas, de modo a promover o seu desenvolvimento integrado “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

O docente de perfil duplo detém a vantagem de ter um maior olhar relativamente à avaliação do desenvolvimento cognitivo, emocional e físico da

criança de acordo com a faixa etária em que se encontra, uma vez que, possui competências necessárias especificadas nos documentos normativos legais e a capacidade para se avaliar a si mesmo, proporcionando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, este perfil duplo permite ao docente compreender e conseguir uma melhor e mais fácil transição das crianças entre níveis educativos, nomeadamente entre a EPE e o 1º CEB.

Ao longo da sua vida, as crianças vão passar por várias etapas que implicam uma transição, nomeadamente nos primeiros anos de vida, por exemplo, do ambiente familiar para o contexto da escola, designada por transição horizontal (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Contudo, existem outro tipo de transições estabelecidas pelo sistema educativo, ou seja, as transições verticais, em que “a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 99). Assim, a transição do JI para o 1º CEB é considerada uma transição vertical, que preocupa os docentes, mas também os pais e famílias das crianças. As transições podem ser um momento de crescimento e aprendizagem para as crianças, bem como um momento de paragem, regressão e de insucesso para elas, provocando alterações ao nível do comportamento e das relações (Oliveira, 2016). Logo, é importante escutar a criança e implicá-la no processo de transição, visto que ela é a “especialista da sua própria aprendizagem” (Katz et al, 2009, citado por Pires, Batista, Brito & Velho, 2017 p. 22). A forma como as transições são vividas depende também do modo como as famílias e os profissionais as vivem, sendo necessário apoiar desde cedo a criança, para que esta encare a transição como uma situação de crescimento, apresentando-se como um desafio (Oliveira-Formosinho Passos & Machado, 2016).

Neste sentido, os profissionais de educação são vistos pelas crianças e suas famílias como pessoas que se preocupam com elas e de confiança, que fornecem serviços coerentes e importantes para elas (Portugal, 2008). Por esse motivo, é necessária uma comunicação entre os docentes dos dois níveis educativos, de forma a promover uma articulação curricular, sendo que o educador de infância deve proporcionar “a cada criança experiências e

oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 103), sendo essa condição necessária para uma boa adaptação ao ensino do 1º CEB.

Em síntese, os docentes destes dois níveis de educação, são os mediadores do processo educativo da criança, devendo propor atividades que vão ao encontro dos seus interesses e integrando as suas sugestões, promovendo assim um desenvolvimento holístico. Deste modo, torna-se fundamental que os profissionais de educação aproveitem todas as ocasiões para se atualizarem, aprofundarem e enriquecerem os seus conhecimentos, para que a educação se renove. Só assim é possível proporcionar às crianças condições para que se possam desenvolver, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996).

Após este enquadramento acerca da formação e desenvolvimento profissional do docente de perfil duplo, serão apresentadas as especificidades na EPE no subcapítulo seguinte.

2.3. O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. É considerada “a primeira etapa de educação básica ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º). Os objetivos deste nível de educação prendem-se com o desenvolvimento pessoal e social da criança, para que esta se possa desenvolver de uma forma global, tendo igualdade de oportunidades no acesso à escola e, posteriormente, se possa inserir de uma forma plena na sociedade

como ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Formosinho, 1998).

Quando a criança chega ao JI já viveu algumas experiências, sendo já capaz de comunicar com os outros, detém conhecimentos acerca dos objetos que já teve a oportunidade de observar e manipular, possui os primeiros hábitos de sociabilidade e disciplina, entre outras capacidades (Grácio, 1967). Neste sentido, não se pode encarar a criança como uma “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99), é sim necessário ter em consideração e valorizar os seus conhecimentos prévios, implicá-la no seu processo de aprendizagem para que esta tenha um papel ativo.

Com o intuito de proporcionar novas experiências e aprendizagens, o educador de infância assume o papel de mediador entre aquilo que a criança já sabe e os novos conteúdos a abordar. Assim, o educador deve planificar de acordo com as observações que faz do grupo de crianças, dos pequenos grupos e de cada criança, adequando as estratégias e as metodologias que melhor se adequam. Para além disso, a planificação deve ter um carácter integrador e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, e ainda as propostas das crianças e as situações imprevistas, bem como a colaboração da família e da comunidade educativa de forma a promover aprendizagens significativas (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, é importante salientar a importância da relação estabelecida entre o educador e as crianças, favorecendo a necessária segurança afetiva para que as crianças se sintam estimuladas a descobrir o mundo que as rodeia e desenvolvam a capacidade de resolver problemas, desenvolvendo-se ao nível pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania. Desta forma, o bem-estar das crianças é sempre a prioridade deste profissional de educação, sendo essencial a existência de uma relação de empatia, sem que exista uma dissociação entre a ética do cuidar e do educar, como afirma Marta (2015) “O cuidar e o educar articulam-se e é nessa articulação que reside o ponto de equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em

comunidade” (p.114). Para além disso, é fundamental que as ações educativas se fundamentem nos interesses e necessidades demonstradas pelas crianças, mas também nos acontecimentos do quotidiano que o educador pode e deve recorrer para promover o desenvolvimento da criança.

Portanto, o educador deve guiar a sua ação educativa através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e dos modelos pedagógicos para a EPE. Nas OCEPE são apresentadas as áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, e a área do conhecimento do mundo. A primeira área é considerada uma área transversal, visto que se insere em todo o trabalho desenvolvido no JI. A segunda área corresponde à área básica, uma vez que está relacionada com aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo que estas realizem aprendizagens noutras áreas e continuem a aprender ao longo da vida. Por fim, a última é a área integradora, porque nesta são abordadas as várias ciências (naturais e sociais) de um modo articulado, e recorrendo as aprendizagens realizadas nas outras áreas de conteúdo, permitindo assim que a criança descubra o mundo. Neste sentido, é essencial que o conhecimento do mundo social seja feito numa perspetiva global, considerando não só o momento presente, como também o passado próximo ou distante, levando as crianças a “compreender as semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes.” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 92). Desta forma é possível que a criança conheça as suas origens e as características de outras comunidades, para que seja desenvolvida uma atitude de respeito e compreensão face à diversidade. Nesta linha de ideias, as várias áreas de conteúdo não devem ser vistas como “gavetas” separadas, mas sim como referências que o educador deve ter em consideração na observação, planeamento e avaliação do processo educativo, de modo a que as crianças se desenvolvam de uma forma global. Para além disso, no mesmo documento salienta-se ainda a importância da continuidade/transição educativa, entre a EPE e o 1º CEB, visto que estes processos implicam mudanças dos ambientes

sociais sendo fundamental mostrar às crianças uma visão positiva dessa passagem e dar continuidade às aprendizagens (Lopes da Silva, et al., 2016).

As OCEPE e a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, surgem como documentos que orientam o educador de infância na gestão do currículo. No entanto, estes documentos não devem ser encarados como prescritivos e obrigatórios, mas como documentos flexíveis que o educador de infância deve adequar às características do seu grupo de crianças, apoiando a ação deste profissional. Deste modo, o educador deve ser capaz de avaliar as suas práticas, organizar o ambiente educativo de acordo com a sua intencionalidade educativa, tendo sempre em consideração os interesses, os ritmos de aprendizagem e a voz das crianças, pois, para promover “o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho & Lima, 2008, p. 70).

A avaliação é também um aspeto presente nas OCEPE, sendo que neste nível educativo não se pretende classificar a aprendizagem da criança, nem fazer um juízo de valor acerca da sua forma de ser. Assim, a avaliação pretende documentar e descrever a aprendizagem de cada criança, com o intuito de valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos, permitindo ainda que a criança “vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.1). Do ponto de vista do educador, a avaliação permite que este reflita acerca das experiências de aprendizagens proporcionadas às crianças, percebendo se as estratégias, os recursos e os modelos curriculares que suportaram a sua prática concretizam os seus objetivos iniciais para a ação desenvolvida, possibilitando, em ações futuras, a sua adequação. Tal como podemos observar na Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação é um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permite a recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (p.2). Neste sentido, a avaliação formativa realizada na EPE

caracteriza-se por ser uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 17), onde a criança assume o papel central. Desta forma, torna-se perceptível a importância do educador recolher sistematicamente informação acerca dos progressos da criança, para sustentar e regular as suas práticas.

De forma a promover aprendizagens significativas, o educador de infância deve proporcionar atividades diversificadas e ricas, tendo sempre em consideração o jogo lúdico, pois brincar “proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (Moyles, 2002, p. 12). Este é um meio para promover a relação entre as crianças e o educador, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, onde as crianças são capazes de expressar as suas opiniões, fazer descobertas, resolver problemas, ou seja, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva, et al., 2016).

Na sua prática profissional os educadores devem ter em consideração os documentos orientadores da prática na EPE, as OCEPE e as circulares, referidas anteriormente, todavia essa ação é influenciada de acordo com os modelos curriculares adotados. Segundo Spodek e Brown (1996), um modelo curricular é entendido como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p.15). Desta forma, os modelos curriculares pretendem integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos educativos e estes métodos com a organização do ambiente educativo (Formosinho, 2013). Para uma melhor compreensão de toda a prática desenvolvida no contexto educativo, torna-se crucial evidenciar os modelos curriculares em que se sustentou a PES: High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM), Metodologia de Trabalho de Projeto.

O modelo High/Scope apresenta cinco princípios básicos: a aprendizagem pela ação, em que a criança ao “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2007, p.5) constrói o seu próprio conhecimento e atribui sentido ao mundo; a interação adulto-

criança privilegia as interações positivas, num clima de escuta, no encorajamento e na procura de resolução de problemas, em que a criança pode “expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (*idem*, 2007, p. 6); o contexto de aprendizagem organiza-se segundo áreas de interesse específicas, com diversidade de materiais e as crianças têm autonomia na sua utilização; a rotina diária inclui o processo de planear-fazer-rever, em que as crianças manifestam as suas intenções, põe-nas em prática e depois refletem sobre o que fizeram (Maia, 2008), o que permite às “crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8); e a avaliação pressupõe a recolha de informação através da observação, da interação com as crianças e do registo diário, com base no trabalho em equipa (Maia, 2008). De acordo com o currículo High/Scope, a criança está no centro da sua aprendizagem, permitindo-lhe maior ação, maior iniciativa e maior decisão (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo Reggio Emilia enquadra-se também numa perspetiva construtivista, assumindo-se como um modelo “não centrado na criança nem dirigido pelo professor” (Maia, 2008, p. 40) e por isso é designado por “currículo emergente”. Este currículo caracteriza-se por não ter metas específicas, onde se formulam hipóteses flexíveis e adaptadas aos interesses e necessidades de cada grupo de crianças, sendo que “à medida que os projectos vão surgindo, os adultos dão sugestões e introduzem novos elementos sempre que apropriado, mas são as crianças que decidem e escolhem os passos a seguir” (Lino, 1996, p. 120, 121). Um outro princípio básico deste modelo curricular está relacionado com a exploração, comunicação e expressão, relacionando-se com as cem linguagens de Malaguzzi, em que os adultos estimulam as crianças a explorar o meio que as rodeia, expressando-se de várias formas como por exemplo: palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatros, dramatizações e músicas (Edwards, Gandini & Forman, 2016). A criança assume assim um papel ativo na construção do seu conhecimento e na socialização com os diversos intervenientes do contexto educativo, fomentando-se a

comunicação e as interações. Neste modelo curricular, o espaço é considerado como o terceiro educador, sendo por isso cuidadosamente pensado pelos educadores, pais e arquitetos que “trabalham para criar um ambiente agradável e que reflete as ideias, os valores, as atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2013, p. 120). Tal como o educador, o espaço apresenta um carácter flexível, existindo a possibilidade de se fazerem mudanças de forma a dar resposta às necessidades das crianças (Lino, 1996).

No MEM a educação “assenta na qualidade da organização participada que a define como um sistema de treino democrático” (Niza, 2013, p.143), sendo que a principal finalidade do modelo é a formação cooperada dos membros que partilham e refletem sobre as suas práticas pedagógicas, procurando-se a construção da democracia através das vivências na escola e no dia-a-dia (González, 2002). Os docentes do MEM encaram a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade, preparando assim para a vida em democracia, onde são partilhados conhecimentos, saberes e experiências entre os membros que constituem a comunidade (Niza, 2013). Por esse motivo, os grupos de crianças são normalmente heterogéneos ao nível das suas idades permitindo a entreaajuda e a colaboração entre todos (Maia, 2008). É ainda de salientar que o espaço se organiza de acordo com a organização das sociedades adultas, e não por miniaturas, criando-se um ambiente agradável e estimulante para as crianças (González, 2002). Desta forma, o educador organiza o ambiente educativo para estimular a autonomia das crianças e o sentido de responsabilidade, juntamente com a comunidade, que apresenta um importante papel nesta abordagem curricular.

A Metodologia de Trabalho de Projeto consiste numa “investigação aprofundada de um tópico sobre a qual se quer aprender mais” (Katz, 2009, citado por Maia, 2008, p. 48), em que as crianças procuram respostas a questões colocadas pelo educador ou pelas próprias crianças. A duração de um projeto é variável, sendo o papel do educador promover um ambiente educativo favorável à pesquisa e à descoberta por parte das crianças (Katz & Chard, 2009). De acordo com Vasconcelos (2012), esta metodologia inclui

quatro fases que são essenciais para a realização do projeto, nomeadamente, a Fase I (Definição do problema), a Fase II (Planificação e desenvolvimento do trabalho), a Fase III (Execução) e a Fase IV (Divulgação/Avaliação). Ao longo do projeto a criança assume o papel de investigadora de um determinado assunto ou tema, cabendo ao educador a função de ajudar “na análise do trabalho desenvolvido, na construção da síntese a apresentar aos outros e na definição do meio usado para essa apresentação” (Maia, 2008, p. 51).

Perante os modelos curriculares apresentados, a criança assume o papel de investigadora, estando implicada no seu processo de aprendizagem, sendo que o educador de infância deve adotar o/os modelo(s) curricular(es) com a qual a sua prática pedagógica se identifica, tendo em conta o grupo de crianças e o contexto educativo, bem como as suas necessidades e interesses. Assim, o educador deve apresentar uma postura indagadora e reflexiva através dos momentos de reflexão antes, durante e após a ação, e ser criativo de forma a poder dar resposta aos desafios que lhe são colocados, procurando melhorar a sua prática educativa.

Seguidamente, serão expostos os fundamentos teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica do 1º CEB.

2.4. O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico é universal e obrigatório tendo a duração de nove anos, compreendendo três ciclos de ensino: 1º CEB, 2º CEB e o 3º CEB, com quatro, dois e três anos respetivamente, que preparam as crianças para a entrada no ensino secundário (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro). Este subcapítulo centrar-se-á no 1º CEB que tem a duração de quatro anos e acolhe crianças entre os seis e os dez anos de idade. O ensino neste ciclo é da responsabilidade de um

professor único, sendo da sua responsabilidade promover o desenvolvimento da linguagem, na sua vertente oral, de leitura e escrita, da aritmética e do cálculo, dos conhecimentos acerca do meio físico e social e das capacidades remetentes para expressão plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Para além disso, é da responsabilidade do professor proporcionar um bom ambiente educativo, motivando as crianças na sua própria aprendizagem, necessitando de conhecer os seus gostos, interesses e necessidades, pois só assim os poderá relacionar com os assuntos e temas curriculares, tornando-os significativos (Antunes, 2001).

Nos dias de hoje, o 1.º CEB não pressupõe apenas saber ler, contar e escrever, constituindo “um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors et al., 1997, p. 106). Neste sentido, elaboram-se objetivos primordiais ao desenvolvimento das crianças de acordo com os seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo-se a realização individual conforme os valores da solidariedade social (Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

Neste seguimento, foi elaborado o currículo que segundo Roldão (1999), é entendido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Deste modo, os professores têm um papel fundamental na construção de mudanças e de inovações curriculares, quer se trate de inovações instituídas ou, outras propostas que emergem dos próprios contextos (Fernandes, 2011).

Assim, com vista à adequação do currículo às exigências atuais, surgiu o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, que pretende a promoção de aprendizagens de qualidade e significativas, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores. Nesta linha de ideias, é fundamental que haja uma diversificação das estratégias e a articulação interdisciplinar (Cosme, 2004), permitindo que o professor realize a gestão do currículo de

forma flexível e contextualizada. No que respeita especificamente ao 1º CEB, os professores têm mais facilidade em efetuar essa gestão, uma vez que existe um regime de monodocência neste ciclo educativo. De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, a cada escola, é concedida autonomia para gerir 25% da carga horária do currículo, para garantir o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), de acordo com o contexto e necessidades dos alunos, promovendo-se aprendizagens de qualidade para todos.

O professor deve guiar a sua prática pelos documentos orientadores da ação educativa no 1º CEB nomeadamente, os programas e as metas das diferentes áreas curriculares, que devem ser encarados como uma orientação para o desenvolvimento da prática e não como documentos rígidos e inflexíveis (Pacheco, 2001). Tem ainda, as aprendizagens Essenciais a desenvolver em cada ano de escolaridade, este documento surgiu no ano passado, interligando os programas e as metas curriculares de cada ano, bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).

A partir da análise da matriz curricular do 1º CEB, é possível perceber que as áreas que fazem parte do currículo apresentam cargas horárias semanais distintas. Para cada uma das áreas, Português e Matemática, existe uma carga horária de sete horas semanais, enquanto que para a área do Estudo do Meio estão previstas três horas semanais, e para a área da Educação Artística e Educação Física, estão reservadas cinco horas semanais, ao Inglês estão atribuídas duas horas semanais, concebidas apenas para o 3º e 4º anos de escolaridade. Na matriz estão ainda contemplados o Apoio ao Estudo e a oferta complementar com três horas semanais para o 1º e 2º anos e uma hora para o 3º e 4º anos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Perante esta análise, é possível perceber que existe uma discrepância no que respeita às cargas horárias semanais referidas anteriormente. É perceptível que existe uma valorização das áreas curriculares do Português e da Matemática, relativamente à área do Estudo do Meio, da Educação Artística e da Educação

Física. Torna-se assim importante que o professor valorize todas as áreas, concebendo-as como um espaço de ação onde os conhecimentos práticos e teóricos se articulam entre si (Ferreira, 2006). No que respeita à área do Estudo do Meio, o professor deve incluí-la de modo frequente nas aulas, visto que esta área curricular “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 101).

O documento *Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) e os conhecimentos didáticos e científicos sobre cada área curricular serviram de base para preparar as atividades na PES, sendo possível perceber que é essencial conhecer bem os documentos oficiais, porém o docente deve ser autónomo no exercício da sua profissão sendo capaz de tomar decisões, adaptando os normativos à sua realidade educativa. Neste sentido, torna-se essencial o docente realizar uma organização dos conteúdos de forma intencional e sustentada no uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, que assegurem o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que possam ser mobilizados em situações futuras, deste modo, é importante refletir sobre a importância da articulação curricular.

Como mencionado anteriormente, os documentos orientadores do currículo no 1º CEB estão organizados por áreas, sendo da responsabilidade do professor organizar e gerir o currículo, fazer a integração e articulação entre as diferentes áreas, considerando-as como uma “representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia do currículo como sendo algo prescritivo e sagrado, como programa a cumprir” (Alonso, 1996, p. 11). Na perspetiva de Leite (2012) a articulação curricular permite que os alunos realizem “aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (p. 1). Para que exista a compreensão do mundo como um todo, é necessário que o aluno aceda ao

saber de diferentes formas, interligando-se com os diferentes modos de pensar, sentir e agir sobre uma mesma coisa, recorrendo a conhecimentos provenientes das várias áreas curriculares (Tavares, 1999). A manipulação de materiais através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e os seus pares, sendo que esta aprende enquanto faz (Caldeira, 2009). Tal como foi possível observar no decurso da PES, o aluno tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo estabelecidas relações entre as várias áreas do saber que contribuem para uma visão global do mundo (Alonso & Sousa, 2013). Quando ocorre a fragmentação dos saberes, em que os conhecimentos surgem como pedaços organizados de acordo com as disciplinas, esta interligação entre os conhecimentos torna-se impossível (Beane, 2002).

Para além da articulação entre as várias áreas do saber, o docente deve ter em consideração que as crianças que compõem a sua turma são seres únicos, com capacidades, necessidades e interesses diferentes, sendo importante que o professor realize uma diferenciação pedagógica. Assim, torna-se importante entender o que significa fazer uma pedagogia diferenciada. Diferenciar na perspetiva de Morgado (1999) é ter a capacidade de “responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias” (p.83). Nesta linha de ideias, o professor pode tirar partido da diversidade existente na sua turma, por exemplo experiências, culturas, entre outras, para promover aprendizagens a todo o grupo e deste modo potenciar e desenvolver o que cada um pode “por ao serviço” do outro, de forma a atingir um objetivo coletivo (Tavares & Sanches, 2013).

O docente deve ter em consideração que na sua turma as aprendizagens que os alunos realizam ao longo do tempo são diferentes, mas também a forma de pensar e de aprender são distintas, as crianças não aprendem do mesmo modo e as suas dificuldades também não são as mesmas. Neste sentido, é necessário garantir que todas as crianças atinjam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), ainda que através de percursos

diferenciados, com vista ao sucesso educativo de todos (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Na visão de Tomlinson (2008), para existir um ensino diferenciado, o professor deve reconhecer e desenvolver os pontos em comum no seu grupo e identificar também as diferenças, considerando-as importantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim sendo, diferenciar de forma pedagógica passa por adotar diferentes ritmos de ensino e aprendizagem, que deem resposta à diversidade e às diferentes necessidades das crianças, de forma a que exista a inclusão de todos (Tomlinson & Allan, 2002; Pereira, 2018). É de salientar que ao longo da PES, existiu a preocupação de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, respeitando e valorizando as diferenças individuais. Para isso, procurou-se escutar as crianças de forma a ir ao encontro das suas necessidades e interesses e recorreu-se a estratégias pedagógicas diversificadas, tal como se poderá observar no terceiro capítulo.

No decorrer da PES, verificou-se uma utilização frequente por parte da orientadora cooperante do manual escolar, por isso considera-se necessário fazer uma reflexão acerca da sua importância. O manual escolar é considerado como um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno” (Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, artigo 3º). A utilização deste recurso promove a aprendizagem nas crianças, no entanto deve ser utilizado com criatividade e de forma consciente pelo docente, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças e dos objetivos de aprendizagem de cada aula. Segundo Pereira (2007), “O manual escolar deve ter um estatuto de auxiliar e, simultaneamente, de suporte de conhecimento e competências, quer para os professores, quer para os alunos” (p. 9), ou seja, deve ser encarado como um recurso como tantos outros que o professor tem disponível para promover aprendizagens significativas, devendo ser utilizado em articulação com as TIC, materiais manipuláveis, entre outros recursos didáticos. Perante o exposto, cabe ao professor realizar a gestão equilibrada dos recursos, tendo em atenção as características, necessidades e interesses do

seu grupo. Durante a PES, procurou-se fazer uma gestão equilibrada dos recursos, utilizando-se o manual articulado com os outros recursos didáticos construídos.

Ao professor cabe também a responsabilidade de avaliar os conhecimentos construídos pelas crianças, por isso é necessário refletir acerca dos diferentes tipos de avaliação realizados por estes profissionais de educação. A avaliação para Peterson (2003) é entendida como um regulador e orientador da prática que se encontra articulado com o currículo, uma vez que deve ajudar o docente a detetar as necessidades e dificuldades das crianças de forma a ajudá-las, pois permite que o professor tome medidas no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo desta forma o sucesso escolar dos alunos. De acordo com a legislação em vigor, a avaliação constitui um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, (...) [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 22º). O mesmo documento refere que a avaliação deve ser utilizada por professores e alunos com vista à melhoria do ensino, de forma a colmatar as dificuldades de aprendizagem que vão surgindo, apoiando-se num processo contínuo de intervenção pedagógica. Deste modo, a avaliação encontra-se organizada em três modalidades diferentes: a diagnóstica, a formativa e a sumativa, sendo que estas três modalidades são utilizadas para refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

No decurso da PES, recorreu-se fundamentalmente à avaliação formativa, uma vez que através da recolha de informações acerca do desenvolvimento das crianças, foi possível existir momentos de reflexão antes, durante e após a ação. Posto isso, dar-se-á mais relevo a esta modalidade de avaliação que acompanhou a prática educativa. Na perspetiva de Cortesão e Torres (1993) citados por Abrantes & Araújo (2002), a avaliação formativa é considerada “uma bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem” (p.39). Esta modalidade de avaliação têm um carácter contínuo e sistemático, possibilitando que os professores, mas também as crianças e os seus

encarregados de educação tenham acesso à informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo ainda ao docente ajustar processos e estratégias na sala de aula.

Neste contexto, o professor detém uma grande responsabilidade, no sentido em que tem a obrigação de promover uma mudança na sociedade e no papel atribuído à criança, “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem, e da maneira como para eles a conseguem construir ativamente” (Thurler, 1994, p. 33). O papel do professor atualmente não é apenas ensinar conteúdos e competências, este profissional deve apresentar uma postura indagadora, reflexiva e de constante atualização, constituindo-se como um mediador/orientador das aprendizagens das crianças. Deste modo o professor deve proporcionar experiências tendo em consideração os conhecimentos prévios da criança, para que esta consiga interligar as novas informações com os conceitos que já possui, de forma a que exista uma aprendizagem significativa (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002). Assim, o professor deve procurar a melhor forma e os recursos mais eficientes para que todos os alunos possam aprender, adotando os princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens (Oliveira-Martins, 2017).

Após a apresentação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentaram a prática em ambos os níveis educativos, EPE e 1º CEB, no capítulo seguinte será apresentada a caracterização do ambiente educativo onde ocorreu a PES.

3. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O conceito de escola é complexo e múltiplo, sendo que esta pode ser encarada como uma organização, um sistema e uma instituição. Quando encaramos a escola como uma organização, temos em conta que esta se constitui como uma unidade social, onde estão presentes os docentes, as crianças, os pais e elementos da comunidade, evidenciando deste modo o carácter público. Tendo em conta a perspetiva da escola como um sistema de comportamentos e interações, é possível compreender que esta é uma realidade em movimento e com interações próprias. A visão de instituição pressupõe que na escola exista uma cultura instituída, sendo que esta está englobada no sistema educativo (Carvalho & Diogo, 1999).

Para uma melhor compreensão de todos os processos e interações que ocorrem no meio educativo, será apresentado numa primeira parte deste capítulo de forma sucinta, os elementos que o caracterizam, de modo a que se compreenda as dinâmicas do mesmo. Numa segunda parte deste capítulo, será apresentada a caracterização do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, o contexto educativo e o contexto socioeconómico das famílias. Na terceira parte será apresentada a turma do 4º ano e por fim, no último subcapítulo, será exposta a metodologia de investigação-ação que permitiu construir uma atitude reflexiva, existindo sempre uma articulação constante das situações educativas e dos efeitos das ações desenvolvidas.

3.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A prática educativa desenvolveu-se em contextos de EPE e 1º CEB, sendo que a instituição cooperante pertencia a um Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto. O agrupamento foi criado no ano de 2003, existindo apenas quatro escolas, sendo que atualmente é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que vão desde o nível da EPE até ao 3º CEB. Assim, este agrupamento é formado por um JI, duas EB1/JI, um centro escolar e uma escola que engloba o 2º e o 3º CEB (Agrupamento de escolas, 2017).

Os princípios orientadores elencados no regulamento interno do agrupamento são: a qualidade das aprendizagens; a responsabilidade de todos os elementos da comunidade educativa; a equidade no acesso e sucesso; o sentido de identidade e pertença; a educação para valores (Ser e Estar); e a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos na construção de uma sociedade melhor. Para atingir estes objetivos, a comunidade educativa de cada escola juntamente com a associação de pais, cooperam entre si de forma a apoiar a concretização de várias iniciativas previstas no Plano Anual de Atividades (Agrupamento de escolas, 2017).

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a principal missão das várias instituições de ensino é que exista “um lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso.” (Agrupamento de escolas, 2017, p.7). No mesmo documento, são elencadas também as três grandes finalidades: “1. Organizar, planear e inovar para o sucesso; 2. Educar para os valores; 3. Promover o sentido de pertença em todos os elementos da Comunidade Educativa” (Agrupamento de escolas, 2017, p. 7). Desta forma, pretende-se promover um desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças, independentemente das suas características.

Relativamente aos projetos que se encontram em desenvolvimento nesta instituição, existe o projeto “(Re) Viver Aventuras” construído para a EPE no presente ano letivo, sendo que se pretendia que as crianças fossem capazes de identificar características do presente, conhecessem aspetos da vida no passado e ainda educar no sentido da preservação da natureza, dos seres vivos e dos recursos naturais. Existe ainda o projeto “Leitura em vai e vem”, também destinado às crianças da EPE, integrado no Plano Nacional de Leitura com o grande objetivo de promover práticas de leitura frequentes junto das famílias, de forma a que se desenvolva o gosto pela leitura na sala de atividades e em contexto familiar (PNL, 2017).

O projeto “Campeões da fruta” destina-se às crianças do 1º CEB, tendo surgido devido a necessidade de sensibilizar as crianças, mas também as suas famílias, para a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, promovendo assim hábitos alimentares saudáveis, mais especificamente o consumo de frutas variadas.

O Programa Eco Escolas é promovido pela Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education - FEE). Este projeto têm como objetivo melhorar o desempenho ambiental das escolas, promovendo a alteração de comportamentos junto da comunidade escolar, aumentando também a preocupação com o impacto das ações do ser humano no ambiente natural (DGES, 2018).

O centro de estágio foi projetado de raiz para integrar dois níveis de ensino, a EPE e o 1º CEB. Atualmente, o serviço educativo é prestado a uma comunidade discente de cerca de 380 crianças. O edifício é constituído por dois pisos, no rés-do-chão situa-se a receção, seis salas de atividades da EPE, seis salas de aula do 1º e 2º anos com casa de banho de grandes dimensões e o refeitório com cozinha. É de salientar que, existe uma pequena sala com cabides identificados para cada uma das crianças, sendo neste local que as crianças guardam os seus pertences. No 1º piso do edifício existem seis salas de aula das turmas do 3º e 4º anos, uma casa de banho, a biblioteca, a sala de professores, o gabinete do coordenador do estabelecimento, e ainda uma sala

de educação especial e de apoio educativo. A escola está equipada para receber crianças com dificuldades de mobilidade, pois existem rampas de acesso ao interior da escola e ainda um elevador, que permite o acesso ao 1º piso do edifício. No entanto, a escola não possui um ginásio e, por este motivo, as atividades de expressão motora são realizadas no espaço exterior.

No que toca ao espaço exterior, existe um campo de jogos, um parque infantil, uma área descoberta e uma zona coberta. O espaço exterior encontra-se vedado de forma a garantir a segurança a todas as crianças, assim como a tranquilidade seus familiares. Este espaço é destinado aos dois níveis educativos, no entanto as crianças da EPE e do 1º CEB não o frequentam em simultâneo. Ao analisar esta situação, observa-se que a interação entre estes dois contextos é essencial, visto que é no recreio que as crianças encontram os amigos e onde jogam juntos (Prellwitz & Skär, 2007). Para além disso, de acordo com Blatchford (1998), esta interação no espaço exterior permite que as crianças mantenham as suas relações sociais e desenvolvam estratégias no sentido de resolver e evitar conflitos.

Relativamente ao corpo docente e não docente que constitui a instituição educativa, este é formado por 42 profissionais, sendo que 28 compõem o corpo docente e 14 o corpo não docente. O primeiro, e composto por 11 professores titulares de turma, um professor de educação especial, um professor de apoio educativo, cinco educadoras de infância, uma professora de inglês, cinco professores de educação motora e quatro professores de expressão musical; o segundo é constituído por oito assistentes operacionais pertencentes ao quadro e seis assistentes operacionais do centro de emprego. No decorrer da PES, foi possível observar a interação e o trabalho colaborativo existente entre as equipas dos dois níveis educativos, que asseguraram as condições necessárias para o correto funcionamento da instituição educativa.

As atividades letivas decorrem entre as 9h00 e as 15h30, com um intervalo na parte da manhã e com a hora de almoço, perfazendo um total de 25h semanais como previsto no decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho. Das 15h30 às 17h30 funcionam as atividades de enriquecimento do currículo que são de

carácter facultativo, sendo a expressão lúdica, a expressão musical e a atividade física e desportiva que a instituição disponibiliza.

Após a apresentação e descrição da instituição educativa, é fundamental dar a conhecer o grupo de crianças de EPE, a caracterização socioeconómica das famílias, algumas particularidades físicas da sala de atividades e as principais dificuldades e interesses do grupo de crianças com a qual se desenrolou a PES.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES ocorreu numa escola pertencente ao Agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto. O grupo era composto por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Havia duas crianças com três anos, doze com quatro anos e onze com cinco anos. Das 25 crianças que compunham o grupo, apenas três delas se encontravam a frequentar o JI pela primeira vez, nomeadamente as duas crianças de três anos e uma das crianças de cinco anos.

Através da observação, foi possível perceber que as crianças revelaram maior interesse na área de expressão e comunicação, nomeadamente nos domínios da educação física e da educação artística, mas também um gosto por ouvir músicas, ouvir histórias, criar rimas e realizar jogos de mesa. A criança R.S apresentou um interesse muito grande por alguns super-heróis. No que diz respeito às necessidades do grupo, este demonstrou algumas dificuldades ao nível da interação com o outro, existindo alguns conflitos nos momentos de jogo e de diálogo em grande grupo.

Relativamente ao contexto familiar do grupo, nove crianças não tinham irmãos, quinze crianças tinham apenas um irmão e uma criança tinha dois irmãos. Todas as crianças viviam com ambos os pais, exceto duas, o E.S e o T.T, que viviam apenas com a mãe. A maioria dos pais, 64% tinha idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, seguindo-se 26% entre os 41 e os 50

anos e, por fim, 10% com idades entre os 25 e os 30 anos. No que concerne às habilitações literárias, verificou-se uma predominância do ensino secundário e superior, com cerca de 82%. Devido às atividades profissionais dos encarregados de educação todo o grupo estava inscrito no serviço de almoço da escola e dezanove crianças estavam inscritas nas AAAF, no período da tarde, entre as 15h15min e as 19h.

No que concerne à organização do espaço educativo, a sala de atividades possuía duas janelas grandes e uma porta de acesso ao espaço exterior, conferindo bastante luminosidade natural. Nas paredes da sala de atividades podia-se observar as produções artísticas das crianças, realizadas em diversos momentos, conferindo ao espaço a identidade do grupo de crianças. A sala de atividades era composta por seis áreas: a área do tapete, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área das atividades artísticas e a área da garagem/construções.

A área do tapete estava localizada junto à porta de entrada da sala, sendo este o espaço escolhido para o momento do acolhimento às crianças. Nesta área encontram-se também o quadro das presenças, um quadro de dupla entrada com os dias da semana na horizontal, e os nomes das crianças na vertical à esquerda, onde as crianças marcam a sua presença colocando o seu nome no dia da semana, e ainda existia o quadro onde as crianças registam o tempo e um quadro de giz. Esta área era ainda utilizada para atividades de diálogo em grande grupo. Sendo também neste espaço que estavam afixadas as regras da sala definidas pelo grupo. Estes instrumentos de pilotagem, segundo o MEM, regulam a ação do dia-a-dia, procurando uma convivência social e democrática.

A área da casinha, conforme defende Hohmann & Weikart (2007), situava-se ao lado da área dos jogos e da área das construções possibilitando atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta”, onde as crianças simulam situações do seu quotidiano ou que ouviram falar, tomando diversos papéis familiares (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001). Relativamente aos materiais existentes continha mobílias relativas a um quarto e a uma cozinha, assim como

diversos bonecos, roupas, utensílios de cozinha e eletrodomésticos (como frigorífico, forno, fogão, entre outros) à escala das crianças, para que estas se pudessem envolver em brincadeiras individuais ou em pequenos grupos (Hohmann & Weikart, 2007). É ainda de salientar que esta área possuía bonecos do género feminino e masculino, mas também com diferentes tons de pele, apelando para a diversidade humana. De acordo com Cardoso (1996), é fundamental encontrar um conjunto de estratégias “cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes” (p.9), propiciando a aceitação da diversidade por parte das crianças.

A área da biblioteca continha uma estante com alguns livros e dois sofás, onde as crianças tinham a oportunidade de contactar com livros e recontar algumas das histórias, dando asas à sua imaginação e criatividade (Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2007). Os livros presentes nesta área encontravam-se em bom estado de conservação, contudo existiam em pouca quantidade, talvez pelo fato de existir uma biblioteca no centro escolar. Esta área localiza-se num espaço mais tranquilo e deve proporcionar às crianças momentos agradáveis, quer sozinhas quer acompanhadas. Contudo, foi possível observar que para além desta área ser procurada de forma individual, as crianças procuravam outras crianças que se encontravam nas outras áreas, de forma a criar as suas brincadeiras de “faz de conta”. Considera-se assim essencial a existência desta área, visto que proporciona às crianças a oportunidade de interagir com livros desde cedo, promovendo-se hábitos voluntários de leitura.

A área dos jogos contém duas estantes com diferentes tipos de jogos como por exemplo, puzzles, jogos regras, de sobreposição e de encaixe. Realça-se a importância dos jogos estarem organizados nas estantes consoante os diferentes níveis de dificuldade, uma vez que é importante fornecer uma multiplicidade de jogos, que estejam direccionados ao nível de desenvolvimento da criança, para que ela os possa explorar de forma a realizar novas descobertas.

A área das atividades artísticas encontra-se ao lado da área dos jogos, é o lugar onde as crianças têm a oportunidade de explorar diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2007). Nesta área encontra-se um cavalete e uma pequena estante com materiais de escrita e de desenho como, lápis de cor, marcadores e tintas, verificando-se que as crianças têm autonomia na sua utilização. Para além disso, existem quatro mesas que servem de apoio não só às atividades realizadas nesta área, como às atividades realizadas nas restantes áreas da sala de atividades. A existência desta área dá a oportunidade à criança de expressar ideias, emoções e sentimentos, através das várias formas que têm à sua disposição, dando asas à sua criatividade e ao sentido estético (Spodek & Saracho, 1998).

Na área das construções situava-se no mesmo espaço definido para a área do tapete, continha uma estante com várias caixas de arrumação, sendo que em cada uma delas poderiam encontrar-se diversos materiais, como por exemplo legos, materiais de encaixe, carros e animais. Juntamente com a área das construções encontrava-se a área da garagem, uma estrutura em madeira, onde as crianças podiam brincar com os materiais que se encontravam nesta área. Assim, as crianças tinham a oportunidade de realizar as suas próprias construções, desenvolvendo a sua criatividade e a motricidade fina.

É importante salientar que os materiais presentes nas diversas áreas da sala de atividades têm em consideração os critérios definidos por Lopes da Silva et. al (2016): “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (p. 26). Além disso, verificou-se no decorrer da prática educativa, que foram sendo introduzidos novos materiais consoante as aprendizagens evidenciadas pelo grupo ao longo do tempo, de a forma a proporcionar novas experiências às crianças.

A forma como o educador organiza a sala espelha as suas intenções e a dinâmica do grupo (Lopes da Silva et. al, 2016), sendo que esta organização não deve ser permanente, pois “deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28).

O espaço exterior, que é também considerado um espaço educativo, corresponde ao local onde as crianças têm a oportunidade para correr e brincar, existindo estruturas fixas para que possam subir e baloiçar (Hohmann & Weikart, 2007). Neste espaço, o educador deve acompanhar e observar as brincadeiras das crianças, conversando e apoiando-as sempre que necessário, mas ao mesmo tempo dinamizar ações com intencionalidade educativa estabelecendo uma ponte com o espaço interior.

Para além da dimensão educativa da organização do espaço e da caracterização do grupo, também na organização do tempo, deve ser criada “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, criando um ambiente securizante, visto que as crianças podem prever a sucessão dos vários momentos do dia” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 27). Apesar de serem estabelecidos diferentes momentos ao longo do dia, a rotina deve ser flexível, sendo capaz de integrar as sugestões e as propostas realizadas pelas crianças.

A rotina do grupo iniciava-se, com o momento do acolhimento em que as crianças se reuniam na área do tapete. Cada criança era responsável por marcar a sua presença aquando da chegada à sala. Seguia-se a canção dos bons dias e um momento de diálogo, em que as crianças partilhavam acontecimentos do fim-de-semana ou alguma novidade, observando-se que algumas crianças revelavam dificuldades em ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar. De seguida, existia um momento decorrente do projeto “Leitura em vai e vem”, em que uma ou duas crianças contava ao grupo a história que tinha levado para casa no fim-de-semana anterior. Seguidamente, as crianças realizavam a sua higiene pessoal e dirigiam-se para a cantina da escola, onde comiam o seu lanche com o auxílio da assistente operacional, da educadora e do par pedagógico. Após o lanche, as crianças iam para o espaço exterior brincar livremente. Em certos dias da semana, nomeadamente às segundas-feiras, ocorria uma sessão de Expressão Musical e às quartas-feiras uma sessão de Expressão Motora, sendo que estas sessões eram realizadas na sala 1. Nos restantes dias da semana, seguidamente ao lanche, as crianças dirigiam-se para

a sala de atividades de forma a dar continuidade às atividades ou, conforme as necessidades e os seus interesses, brincarem espontaneamente nas áreas da sala. Em seguida, as crianças realizavam novamente a sua higiene e iam almoçar. Todas as crianças revelavam bastante autonomia neste momento da rotina, sendo capazes de comer sozinhas. Após o almoço, as crianças iam para o espaço exterior e voltavam por volta 13h15min para realizar a sua higiene pessoal. No período da tarde as crianças dirigiam-se à sala de atividades, onde eram realizadas atividades planeadas pela educadora ou propostas pelas crianças, depois tinham sempre momentos de jogo livre ou nas áreas da sala ou no espaço exterior. Ao final do dia, as crianças que iam embora eram levadas pela educadora aos seus familiares, as restantes crianças dirigem-se à cantina para lanche e seguem para as atividades de AAAF.

Uma outra dimensão do ambiente educativo que é fundamental expor está relacionado com as interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do contexto educativo. As interações estabelecidas entre as crianças revelaram-se positivas, existindo a ajuda e a colaboração entre pares. Contudo, em momentos de diálogo em grande grupo as crianças evidenciavam, ainda, alguma dificuldade em ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar. Tal como refere Hohmann & Weikart (2007), as relações estabelecidas entre as crianças “contribuem positivamente para a saúde mental, quer na infância, quer nos anos subsequentes da vida” (p. 602), sendo essenciais para a formação e desenvolvimento do indivíduo inserido na sociedade.

No que respeita à interação adulto-criança, observaram-se vários momentos de carinho, revelando uma relação forte e afetuosa entre as crianças e os adultos presentes na sala, educadora e o par pedagógico. Neste sentido, os adultos incentivavam continuamente as crianças a participar nas diversas atividades, encorajando-as a não desistirem dos desafios propostos e a ultrapassarem as suas dificuldades e os seus medos.

A relação entre a EPE e as famílias é igualmente fundamental, visto que é uma forma de alargar, enriquecer e aprofundar as situações de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et. al, 2016). Relativamente ao envolvimento da

família na educação das suas crianças, verificou-se que os pais procuravam saber informações acerca do desenvolvimento dos seus filhos, nomeadamente através de diálogos estabelecidos com a educadora cooperante. Presenciou-se também o envolvimento das famílias em atividades desenvolvidas no contexto educativo como por exemplo, na organização de festas e atividades no interior e exterior do espaço educativo, e ainda através do fornecimento de materiais, como materiais recicláveis e de desperdício, necessários para o desenvolvimento de atividades. Desta forma, pode afirmar-se que a colaboração e o envolvimento das famílias constituem-se como uma vantagem para a construção do conhecimento, mas também para a resolução de problemas que surgem no quotidiano (Lino, 2013; Niza, 2013).

A relação estabelecida entre os profissionais da instituição pautava-se pela entajuda e partilha de pontos de vista e de experiências, de forma a melhorarem as suas práticas. Neste sentido, realizavam-se reuniões regulares da equipa que trabalhava e acompanhava diariamente o grupo, mas também existiam encontros periódicos entre todas as educadoras da instituição, com o objetivo de debater e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida.

No subcapítulo seguinte, segue-se a caracterização e descrição do contexto educativo do 1º CEB onde se desenrolou a PES.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica no 1º CEB desenvolveu-se na mesma instituição educativa que a EPE, numa turma do 4º ano de escolaridade. Esta turma inicialmente era constituída por 19 alunos, no entanto durante o período de observação, passou a ser composta por 20 alunos devido à vinda de uma criança para a turma, existiam 14 crianças do sexo masculino e 6 crianças do sexo feminino, todos os alunos já com nove anos de idade completados. Todas

as crianças têm nacionalidade portuguesa e a professora responsável por este grupo já o acompanha desde o 1º ano.

Foi possível observar que esta era uma turma cheia de energia e muito unida, sendo que a maior parte dos alunos reagiam de forma bastante positiva as atividades que lhes iam sendo propostas, mostrando empenho na realização das mesmas. É ainda de salientar que este grupo demonstrava uma grande vontade em partilhar as experiências do seu dia-a-dia, sempre que algum conteúdo o permitia, principalmente os de estudo do meio que possibilitam uma ligação mais direta com a vida pessoal e social.

Os ritmos de trabalho e de aprendizagem eram um pouco diferentes, cerca de duas/três crianças revelam alguma facilidade na aquisição dos conteúdos programáticos e, por isso, costumam terminar as tarefas mais rapidamente. Existem dois alunos com dislexia, o R.M e o T.R, o primeiro aluno referido começou a ter apoio da educação especial a partir de maio de 2018, tendo apoio de uma professora da educação especial durante cerca de uma hora por dia, no período da manhã. Estas duas crianças por apresentarem mais dificuldades ao nível da leitura e da escrita têm um ritmo de trabalho mais lento comparativamente à restante turma. Para além disso, possuem adequações no processo de avaliação, tais como: leitura orientada de textos/enunciados das fichas de avaliação de todas as disciplinas e têm mais tempo para fazer as fichas de avaliação relativamente à restante turma. Existe ainda uma criança com défice de atenção/concentração, o aluno M.M, pelo que apresenta algumas dificuldades na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos.

Relativamente à criança que recebe apoio educativo fora da sala de aula, verificou-se a existência de uma articulação entre o trabalho realizado fora da sala e o trabalho que a restante turma se encontrava a desenvolver, não existindo um grande desfasamento em relação à restante turma. Para além disso, o horário em que o aluno R.M se ausenta da sala é sempre o mesmo, o que proporciona uma certa rotina e permitia que a criança soubesse sempre em que momento ia sair da sala. Atualmente, apenas quatro alunos se

encontram a frequentar a terapia da fala, nomeadamente os alunos mencionados anteriormente e o aluno T.T.

No que diz respeito às necessidades, verificou-se que alguns alunos possuíam mais dificuldades na área curricular do Português, nomeadamente na escrita e na leitura. Enquanto que outros alunos revelaram mais dificuldades na área curricular da Matemática. Neste sentido, o trabalho desenvolvido em par pedagógico procurou ir ao encontro das necessidades e interesses evidenciados, existindo o planeamento de atividades que interligassem as diferentes áreas que compõem o currículo, de forma a existir uma aprendizagem significativa. Mediante as observações realizadas em par pedagógico e algumas conversas informais com a professora cooperante, confirmou-se que não existia uma área em específico que fosse do interesse das crianças, sendo que todas as áreas eram trabalhadas com grande entusiasmo por parte delas. Verificou-se que a turma no geral tinha um grande interesse por jogos, pela manipulação de materiais e pelas TIC, pelo que tentou-se integrar estas estratégias e recursos nas planificações realizadas, como será possível observar no terceiro capítulo. De uma forma geral este grupo de crianças era muito alegre, motivado, participativo e comunicativo, evidenciando um gosto por situações novas e de algum mistério, sendo através de situações surpresa que se procurou motivar a turma para as atividades que se desenvolviam ao longo do dia.

Partindo da análise do *dossier* individual dos alunos, foi possível recolher algumas informações relativas à caracterização socioeconómica das famílias das crianças, como por exemplo o local de residência, sendo que todas as crianças residem no município de Gondomar, pelo que não existe muita distância entre o local de residência e a escola. Relativamente ao agregado familiar, 18 crianças vivem com a família nuclear (pais e irmão) e duas crianças vivem com a mãe. A maioria dos pais, 58% têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, seguindo-se 37% entre os 41 e os 50 anos e, por fim, 5% com idades entre os 25 e os 30 anos. No que respeita às habilitações literárias dos

pais, existe uma predominância do ensino secundário e do ensino superior, com cerca de 63%.

Após a caracterização das famílias das crianças, é fundamental descrever e caracterizar a organização da sala de aula, tanto a nível físico como os recursos existentes e disponíveis para a turma. O espaço da sala deve ser um lugar agradável e possuir as condições necessárias às diferentes aprendizagens, uma vez que se constitui ele próprio como um elemento formador e referencial de posturas e aprendizagens (Verdini, 2006). Assim, a sala de aula situava-se no 1º piso do edifício, uma das paredes apresentava um quadro de giz, uma secretária com computador e colunas, e ainda duas mesas onde eram colocados alguns trabalhos de expressão plástica que se encontram em curso pelas crianças. Na parede junto à porta da sala existe uma bancada com um lavatório, para usar em momentos de higiene ou em algumas atividades, também estão presentes nesta bancada, as capas das crianças e vários materiais reutilizáveis que são trazidos para a sala. A parede oposta possuía três janelas de grandes dimensões, o que torna a sala mais arejada e com muita luz natural, para além disso estava presente nesta parede a mascote da turma com o registo dos aniversários das crianças. Por último, ao fundo da sala encontrava-se pendurado na parede um placard em cortiça, onde se expunham os trabalhos realizados pelos alunos e ainda um armário onde estavam presentes alguns livros de literatura infantil, que faziam parte da biblioteca da turma, alguns materiais didáticos, os processos individuais de cada criança e *dossiers* com trabalhos realizados pelas crianças. É de referir que não existe na sala um projetor fixo, existindo apenas um projetor e uma tela portátil que podiam ser requisitados sempre que a professora considerasse necessário.

As mesas da sala encontravam-se dispostas em forma de U, sendo que duas delas estavam separadas das restantes, facilitando deste modo a circulação das crianças à entrada na sala. No entanto, esta organização faz com que quatro alunos estejam mais próximos da parede e não exista uma circulação tão livre junto às janelas da sala. Esta organização não é propícia para realizar trabalho de grupo, no entanto permite que a professora da turma, que tem alguma

dificuldade em deslocar-se sem o auxílio de uma canadiana, consiga observar e gerir os comportamentos da turma de uma forma mais eficaz. Contudo, a disposição das mesas deve ser alterada tendo em consideração as necessidades e as características da turma, assim como os objetivos e estratégias que o professor pretende alcançar em cada uma das aulas. Neste sentido, a organização do espaço pode constituir-se como um facilitador ou inibidor da aprendizagem, influenciando o diálogo e a comunicação entre os diferentes intervenientes, causando efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos (Zabalza, 2001 & Arends, 2007). Relativamente à interação, o espaço pode facilitar ou dificultar este processo, verificando-se que “à medida que se avança na escolaridade, os espaços deixam de ser dinâmicos para se tornarem fixos” (Tavares, 2000, p. 27). Neste seguimento, sempre que o docente pretende realizar atividades inovadoras, deve de as adequar ao contexto físico da sala, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas aos seus alunos (Sacristán & Gómez, 1998). Relacionando com os momentos vividos na PES, procurou-se também alterar a disposição das mesas, de forma a realizar trabalho em pequenos grupos, colocando-se crianças com mais facilidades numa área do saber junto com crianças que evidenciavam mais dificuldades, promovendo desta forma a partilha e a entreaajuda. A alteração na disposição das mesas promovia sempre nas crianças alguma surpresa e curiosidade pelas atividades que se iriam realizar, sendo que estas demonstravam mais interesse e entusiasmo nas tarefas propostas.

No que respeita à organização do tempo é importante mencionar alguns aspetos relativos as rotinas da turma. É de salientar que durante a PES, observou-se que o horário da turma era cumprido de um modo flexível, verificando-se muitas vezes que a professora cooperante alterava o que tinha planificado de modo ir ao encontro das necessidades e interesses da turma. As aulas tinham início às 9h00, sendo que a manhã se iniciava com a canção dos bons dias e a abertura da lição no caderno diário. De seguida realizava-se a dinâmica dos *emojis*, esta dinâmica consistia em cada criança escolher um dos quinze *emojis* que tinha disponível, de modo a partilhar com a turma e a

professora como se sentia e explicar o porquê da sua escolha. Neste momento da manhã, era evidente a satisfação das crianças em partilhar com a turma aspetos do seu quotidiano que interferiam na forma como se sentiam a cada dia que passava. Esta dinâmica permitia ainda, que a professora percebesse quais as motivações de cada uma das crianças para o dia que se iniciava.

O intervalo da manhã decorria entre as 11h00 e as 11h30 e o lanche era trazido pelas crianças, com exceção de três, em que era a escola a oferecer-lhes. As crianças lanchavam no interior da sala, esta estratégia permitia que a professora tivesse um controle sobre os lanches que as crianças traziam para a escola. Para além disso, e de acordo com o projeto “Campeões da fruta”, esta rotina permitia que a professora fizesse o registo das crianças que traziam fruta para comer. É de salientar que esta turma, no ano letivo anterior, foi por duas vezes campeã neste projeto que se desenvolvia na escola. Após terminarem de lanche, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior onde podiam brincar livremente. No intervalo da manhã, a professora cooperante estava encarregada de fazer a vigilância das crianças às sextas-feiras.

O almoço decorria entre as 13h00 e as 14h30, sendo que as crianças se dirigiam durante algum tempo para o espaço exterior e apenas por volta das 13h15 iam para a cantina almoçar. Quando terminavam de almoçar, as crianças dirigiam-se para o exterior ou para o *hall* de entrada da escola, consoante as condições atmosféricas. No período da tarde, as atividades letivas com a professora cooperante decorriam entre as 14h30 e as 15h30, à exceção das sextas-feiras em que neste período, a turma tinha aula de Inglês e às quartas-feiras em que a docente acompanhava a turma até às 17h30. Após terminarem as atividades lecionadas pela professora, às segundas-feiras a turma tinha aula de Inglês e nos restantes dias da semana decorriam as AEC lecionadas por outros docentes: a Expressão Lúdica às terças-feiras, a Atividade Física e Desportiva às quintas-feiras e a Expressão Musical às sextas-feiras. É de realçar que das 20 crianças que constituem a turma, apenas 6 frequentavam AEC.

No que concerne às interações estabelecidas entre as crianças, foi possível observar que estas partilhavam objetos, tanto com as crianças da sua turma,

como com as crianças das outras turmas. No entanto, observaram-se também alguns momentos de conflitos entre as crianças, sendo necessária a mediação do diálogo e da comunicação por parte da professora cooperante, de forma a encontrar uma solução para o conflito.

Relativamente à interação entre a professora e as crianças, observou-se que existia uma relação de empatia e de escuta das crianças, sendo no início e no final do dia os momentos em que as crianças demonstraram mais o carinho que sentiam pela professora cooperante. A docente tinha em consideração os ritmos de aprendizagem das crianças, apoiando-as sempre e planeando atividades que iam ao encontro das dificuldades reveladas pelos alunos.

No que diz respeito à relação estabelecida entre a escola e a família, verificou-se a existência de uma relação bastante positiva, uma vez que era utilizada a caderneta das crianças, mas também o correio eletrónico para uma comunicação mais eficaz e permanente. Desta forma, sempre que a professora cooperante considerava necessário, tentava reunir com os encarregados de educação, com o objetivo de transmitir as aprendizagens e as dificuldades dos seus educandos, de modo a que em conjunto fossem encontradas soluções para as dificuldades apresentadas pelos alunos, evidenciando-se a importância do envolvimento das famílias na aprendizagem das crianças.

Também se observou a existência de reuniões de coordenação de ano e conversas informais entre os vários docentes do 1º CEB, verificando-se uma articulação entre todo o trabalho desenvolvido neste ciclo de ensino, assim como a troca de informações, estratégias, recursos e experiências vivenciadas pelos profissionais.

Os dados que foram sendo recolhidos através da observação direta, da consulta de documentos institucionais e de diálogos informais com a professora titular da turma facilitaram o conhecimento do contexto educativo onde foi realizada a PES, permitindo adequar as intervenções pedagógicas ao grupo. No subcapítulo que se segue está presente a metodologia de investigação que orientou a prática educativa.

3.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação é imprescindível para que os docentes desenvolvam uma ação de acordo com o desenvolvimento da criança e adotem uma postura reflexiva, crítica e indagadora perante a sua prática educativa.

Em contexto educativo existem várias formas de se realizar investigação, contudo no decorrer da PES, seguiu-se as características da metodologia de investigação-ação. Esta “assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto em que essa acção se desenrola” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57), com vista à melhoria dessa mesma ação. Para isso, é necessária a “recolha de informações sistemática com o objectivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292), sendo que o investigador se encontra ativamente envolvido na sua investigação. Assim, o docente investiga de forma permanente de modo a melhorar a sua prática e com o intuito de promover aprendizagens ricas e significativas para as suas crianças.

A metodologia de “investigação-ação caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva”(Moreira, 2001, p.25), sendo constituída por um conjunto de fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Todos os ciclos compreendem “vários passos de acção, em que cada fase informa a próxima e é também informada pela fase anterior.” (Moreira, 2001, p.25). Este processo proporciona uma dependência entre a prática e a reflexão e entre a teoria e a prática (Coutinho, et al., 2009), permitindo ao docente gerir o currículo de uma forma eficaz, tendo em consideração o seu grupo e os objetivos a alcançar.

No que concerne à observação, esta assume uma grande importância na prática educativa, uma vez que só a partir desta é que o profissional de educação é capaz de problematizar para poder intervir de modo fundamentado no real (Estrela, 1990). Neste sentido, recorreu-se a uma observação direta, participativa, intencional, naturalista e sistemática de forma a conhecer os dois grupos de crianças com a qual se desenvolveu a PES, assim como o contexto

educativo em que os grupos se encontravam inseridos. Toda a observação realizada permitiu identificar as características, as necessidades e os interesses dos dois grupos de crianças, possibilitando planificar, agir e refletir sobre a ação desenvolvida de uma forma mais consciente. Para Estrela (1990), apesar de não existir um modelo de docente ideal, “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p. 61), sendo essencial para a formação da identidade do profissional de educação. Para orientar todo o processo de observação, recorreu-se a alguns instrumentos de observação, como os diários de formação e os registos fotográficos, que permitiram registar as reações e alguns diálogos estabelecidos entre as crianças, mas também os trabalhos desenvolvidos pelas mesmas. Para além disso, existiram vários diálogos com as orientadoras cooperantes, no sentido de recolher mais informações acerca dos grupos e ainda a consulta de alguns documentos como o PT e o PEA, de forma a fazer uma caracterização mais detalhada dos grupos e conhecer um pouco melhor os contextos familiares.

Relativamente à planificação esta possibilita que o profissional de educação “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15). Contudo o docente deve encarar a planificação como um documento flexível, sendo capaz considerar as propostas das crianças e incluir na sua planificação as situações imprevistas, que podem gerar novas aprendizagens. Assim, as planificações elaboradas na prática educativa iam ao encontro das necessidades e interesses das crianças, integrando também as sugestões delas, bem como das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, de modo a promover aprendizagens ricas e significativas a ambos os grupos.

No que respeita à ação, este é o momento em que o docente se questiona “sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (Lopes et al., 2016, p. 15), permitindo que o docente seja capaz de adequar as suas estratégias e os materiais aos seus objetivos.

De acordo com Schön (1997) existem três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras reflexões mencionadas anteriormente são separadas apenas pelo momento em que ocorrem: “a primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto” (Schön, 1997, citado por Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14). Segundo com o mesmo autor, a reflexão sobre a reflexão na ação é o momento em que o docente pensa acerca da ação de uma forma retrospectiva, sendo que este reflete acerca dos significados que atribuiu e ainda noutros significados que podem ser atribuídos à mesma situação. Todos os tipos de reflexão estiveram presentes no decorrer da PES, nomeadamente através da elaboração das planificações (Anexos A1 e A2) e dos guiões de pré-observação (Anexo B), que permitiram refletir de uma forma global sobre as atividades planeadas e ainda sobre as dificuldades que poderiam surgir no desenvolvimento das mesmas, bem como em estratégias para a resolução dessas dificuldades. No decorrer da ação também existiram momentos de reflexão, tendo sido encontradas outras estratégias e outros recursos que permitissem uma aprendizagem mais rica para os grupos de crianças. Após a ação a reflexão ocorreu através da construção das narrativas, e das reuniões em tríade e supervisoras institucionais permitindo “melhorar a (...) capacidade de ver e de pensar o que faz” (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 127).

Após todo o ciclo, e necessário realizar a avaliação de todo o processo, sendo através desta que o docente compreende se ocorreu aprendizagem por parte da criança. Neste sentido, a avaliação não deve ser encarada apenas como uma classificação que é atribuída às crianças, mas como um modo de “valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Lopes et al., 2016, p. 15). Assim, no decorrer da PES a avaliação concretizou-se através da observação, mas também das grelhas de observação das crianças (c.f. Apêndice A) e ainda, da análise dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças e dos diálogos produzidos.

No capítulo seguinte serão descritas e analisadas algumas das atividades planificadas e desenvolvidas em ambos os contextos educativos.

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

Após a apresentação de referenciais teóricos, conceituais e legais assim como a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação utilizada, apresenta-se neste capítulo, uma descrição, análise e reflexão acerca de todo o percurso realizado na PES. Todas as atividades que se apresentam neste capítulo foram planejadas em conjunto com o par pedagógico e com a educadora de infância e professora cooperantes, existindo a preocupação de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças de ambos os grupos, EPE e 1º CEB. Assim, nesta análise colocar-se-á em evidência os contributos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e para a construção de saberes profissionais enquanto docente de perfil duplo.

Sabendo-se que é essencial que o profissional de educação associe a teoria à prática, durante a PES, as práticas educativas tinham por base os quadros teóricos e legais explanados no primeiro capítulo. Neste sentido, a teoria e a prática tornam-se inseparáveis, sendo por meio desta relação que existe uma práxis autêntica, que possibilita a existência de vários momentos de reflexão, antes, durante e após a ação (Fortuna, 2015).

Para se proceder à análise e reflexão das ações desenvolvidas retomam-se conceitos e perspetivas presentes nos capítulos anteriores, articulando a prática (o que se faz), a teoria (como se compreende o que se faz) e a ética da prática (o porquê de se fazer o que se faz). Desta forma, é perceptível o carácter dialógico entre o processo de construção de conhecimento que integra pensamento, ação, sentimento e emoção, crescimento pessoal e desenvolvimento profissional (Moreira, 2005).

De modo a facilitar a leitura do capítulo, primeiramente surge a apresentação e discussão das ações realizadas e aprendizagens construídas na EPE, seguindo-se as relativas ao 1º CEB.

4.1.AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No decorrer da PES foram múltiplos os momentos planejados pelo par pedagógico juntamente com a educadora cooperante. Assim, no presente subcapítulo será realizada uma análise e reflexão de alguns momentos, que promoveram um maior impacto em termos de aprendizagens, contribuindo também para um crescimento profissional da docente estagiária. Neste processo educativo, foi fundamental a recolha de dados através da observação atenta e constante do contexto educativo, de forma a serem planejadas e dinamizadas atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, de modo a ser promovido um desenvolvimento holístico das mesmas.

O processo de observação, planificação, ação e reflexão, característico da metodologia de investigação-ação, exposta no segundo capítulo, permitiu proporcionar múltiplos momentos de exploração e aprendizagens para as crianças. Para isso, no decorrer da ação desenvolvida existiu sempre uma escuta da voz das crianças, incluindo sempre as suas propostas e as situações imprevistas que poderiam ser potenciadoras de aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

A PES suportou-se na metodologia de trabalho de projeto, explanada anteriormente no primeiro capítulo. No decorrer do projeto desenvolvido, procurou-se escutar as crianças, privilegiando-se um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p. 149), uma vez que a criança possui voz própria, promoveu-se um diálogo democrático e a tomada de decisões por parte das crianças. Neste processo, o papel do educador de infância é criar momentos de partilha de saberes e opiniões, para que seja estabelecido um ambiente seguro e de confiança nas várias interações estabelecidas (Hohmann & Weikart, 2007).

A metodologia de trabalho de projeto compreendeu várias fases, sendo que em cada uma delas se desenvolveram atividades, tendo em consideração, conforme mencionado anteriormente, a voz das crianças, as suas necessidades, interesses e curiosidades. Assim, considera-se pertinente salientar algumas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “O Homem das cavernas”, de onde se salientam as atividades: “A construção da caverna”, “À descoberta das pinturas rupestres”, “À descoberta dos instrumentos da Pré-História”, “A procura pelos animais da Pré-História”, “Um animal especial para as crianças-construção de um mamute em articulação com uma turma do 2º ano”, “Criação de uma fogueira” e “À descoberta da eletricidade”. É de ressaltar que em todos os momentos desenvolvidos ao longo do projeto existiu a preocupação de fazer uma articulação entre as várias áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, dada a importância dessa articulação possibilitar o desenvolvimento integral das crianças.

O projeto surgiu do interesse revelado pelas crianças em saber mais acerca da vida na Pré-História, nomeadamente acerca do homem das cavernas. No que respeita à primeira fase do projeto, foram formuladas as questões a investigar, as dificuldades a resolver e as crianças partilharam em grande grupo o que já sabiam acerca do assunto (Vasconcelos, 2012). Esta fase surgiu de uma forma natural, num dos vários momentos de diálogo em grande grupo, enquanto as crianças partilhavam com o par pedagógico as pesquisas que tinham sido realizadas anteriormente com as suas famílias acerca do surgimento do fogo e de um animal existente nessa época, o crocodilo. Tendo em consideração que as famílias são os primeiros educadores das crianças, estas não podem ser consideradas como tábuas rasas, sendo que elas também realizam aprendizagens no meio familiar e juntamente com a comunidade envolvente, por esse motivo é necessário que o educador estabeleça “relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e sucesso da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

A segunda fase do projeto corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, em que se procedeu à elaboração de “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, o que se vai fazer” (Vasconcelos, 2012, p. 15). Neste seguimento, foi construído com as crianças um mapa concetual sobre o que sabiam acerca do homem das cavernas, o que gostariam de saber, e como iriam fazer para o descobrir. No decorrer da construção do mapa concetual, as crianças afirmaram que já sabiam que o homem das cavernas sabia fazer fogo com pedras, que matavam os animais e utilizavam as suas peles para fazer roupas, no entanto, não conheciam as pinturas rupestres e apenas reconheciam animais de grande porte, como sendo característicos desta época histórica. Este momento assumiu-se como crucial para o desenrolar de todo o projeto, uma vez que foi possível perceber o que as crianças já sabiam acerca do assunto, existindo a oportunidade de partir dos conhecimentos prévios destas de forma a serem realizadas novas aprendizagens. Quando se questionou o grupo acerca do que queriam fazer, as crianças fizeram as seguintes sugestões: “Podemos criar uma caverna na sala” (criança L.R), “Podíamos fazer fogo” (criança I.D), “Podemos fazer um homem das cavernas” (B.B) e “Eu quero fazer um mamute” (B.M). Já quando se questionou o grupo acerca da forma como se poderia descobrir o que queriam saber, as crianças mostraram interesse em ver vídeos, ler livros e fazer pesquisas no computador com o par pedagógico, de forma a saber mais acerca do homem das cavernas.

No que respeita à terceira fase o projeto, inicia-se o processo de pesquisa através de experiências diretas, em que se parte daquilo que as crianças desejam saber, sendo possível aprofundar “a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Posto isto, procedeu-se à visualização de excertos dos vídeos, “Era uma vez...o homem”: Episódio 1- “O Nascimento da Terra” e Episódio 3 - “O Homem do Cro-Magnon” (c.f. Apêndice B), seguidamente existiu um diálogo em grande grupo, em que as crianças mostraram interesse em saber mais acerca das pinturas realizadas pelos Homens das cavernas. Neste seguimento, as crianças

juntamente com par pedagógico, tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa acerca das pinturas rupestres, descobrindo que: “Os homens das cavernas utilizavam sangue e terra para pintar.” (criança T.T), “Os homens das cavernas usavam as mãos para fazer carimbos” (criança B.S) e “Os homens das cavernas pintavam animais e pessoas” (criança J.M). Perante estas descobertas, as crianças demonstraram interesse em fazer também as suas próprias representações na caverna construída na sala de atividades.

Surgiu, assim, a atividade “Criação de pinturas rupestres” (c.f. Apêndice B), em que as crianças fizeram as suas próprias tintas artesanais recorrendo a cola branca, água e a especiarias, café e beterraba, estes últimos três ingredientes de forma a conferir diferentes tonalidades às tintas (c.f. Apêndice C). No decorrer da preparação das tintas a criança I.D afirmou que “Os homens das cavernas usavam a cor vermelha para pintar, por isso precisamos de mais beterraba para a nossa tinta ficar mais escura” perante esta afirmação, o restante grupo concordou com a criança, juntando mais beterraba à tinta de forma a obter uma cor mais forte. Neste momento, a maior parte das crianças mostraram-se entusiasmadas e interessadas por poderem experimentar livremente as novas texturas e pintar utilizando as mãos, à semelhança dos homens das cavernas, sendo evidente a expressão de felicidade nos seus rostos. Contudo, a criança E.R demonstrou-se pouco à vontade para experimentar a tinta artesanal, e para transmitir segurança e confiança à criança, aquando do momento de experimentação, colocaram-se as mãos junto da mão dessa criança e fez-se em conjunto a pintura, visto que o educador de infância deve apoiar as atividades escolhidas livremente pelas crianças, mas também a realização das atividades que propõe, estimulando e auxiliando quem tem mais dificuldades (Lopes da Silva et al., 2016). No final, perguntou-se o quê que as crianças tinham sentido ao pintar com as mãos, surgindo várias respostas, tal como, “Nesta tinta conseguia sentir a beterraba” (criança M.C) e “Eu pintei um mamute, uma caverna e o sol. Aqui em cima está a minha mão” (criança M.S).

Na sequência da visualização dos vídeos referidos anteriormente e de outras atividades que foram sendo desenvolvidas no âmbito do projeto, observou-se que a maioria das crianças apenas reconhecia o mamute e outros animais de grande porte como sendo característicos da Pré-História, uma vez que normalmente estes são os animais que surgem em diversos recursos como vídeos e animações. Assim, no sentido de dar a conhecer às crianças mais animais que existiram nesta época, bem como a evolução dos seres aquáticos para os seres terrestres, surgiu a atividade “A procura pelos animais da Pré-História” (c.f. Apêndice D), em que as crianças tiveram a oportunidade de explorar a enciclopédia “A vida – As origens da vida, nascer e crescer” da autoria de Valérie Landon. No decorrer da exploração deste recurso, as crianças foram capazes de identificar semelhanças entre os animais que existiram na Pré-História, e os animais que existem atualmente, nomeadamente através dos discursos: “As libélulas eram gigantes” (criança C.M), “As amonites eram parecidas com caracóis” (criança I.D), “Este é parecido com um tubarão” (criança B.B), “Este animal têm as orelhas iguais às de um cavalo” (criança, B.B), “O Protoceratops parecia que tinha um bico de papagaio” (criança E.S), “O animal que está a comer folhas da árvore é parecido com um rinoceronte” (criança A.O).

No seguimento do interesse demonstrado pelo grupo acerca dos animais da Pré-História, surgem as atividades planeadas para a segunda observação em contexto, no período da manhã (c.f. Apêndice E). Após a chegada das crianças ao JI e se ter realizado a marcação das presenças e o acolhimento naquele dia, as crianças foram incentivadas a partir para o espaço exterior à descoberta dos animais da Pré-História. Para isso, estas assumiram o papel de “exploradores”, sendo que foi dado a cada uma um “kit de explorador”, composto por uma lupa e um autocolante de explorador. O espaço exterior, de acordo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997), permite o desenvolvimento social, decorrente da interação entre pares, a aquisição de competências variadas como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem e a perceção do outro; o desenvolvimento emocional, através das vivências e

sentimentos decorrentes da interação entre as crianças e que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrole e a uma melhor gestão de conflitos; o desenvolvimento físico, resultante da atividade física que conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras, que também influenciam a dimensão psicológica da criança; e o desenvolvimento cognitivo, através de comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento intelectual. Neste sentido, o espaço exterior deve ser considerado um espaço educativo, onde ocorrem diversas aprendizagens.

Já no espaço exterior, deu-se início ao primeiro jogo “A casa dos exploradores”, em que as crianças deveriam correr pelo espaço sem calçar “casas” (arcos) enquanto ouviam os sons dos animais e teriam que ir para dentro das casas quando os deixassem de ouvir (c.f. Apêndice F). No entanto, cada casa tinha um limite de exploradores de acordo com a cor da mesma, nas casas amarelas só podia estar um explorador, nas casas brancas só podiam estar dois exploradores, nas casas cor-de-rosa só podiam estar três exploradores e nas casas azuis só podiam estar até quatro exploradores. No decorrer do jogo, foi estabelecido o diálogo com as crianças, observando-se que estas eram capazes de autonomamente fazer a contagem dos exploradores que estavam dentro de cada casa, como se pode verificar através dos diálogos: “No arco azul está a B e a C e podem ir para lá mais dois meninos” (crianças M.I) e “No arco amarelo já não pode estar mais ninguém, já está lá a E” (criança P.F). Para além disso, no decorrer deste momento foram desenvolvidos os conceitos de “dentro” e “fora”, uma vez que através do movimento do próprio corpo, as crianças compreenderam que enquanto ouviam os sons dos animais deveriam correr fora dos arcos e quando deixavam de ouvir esses sons, deveriam ir para dentro dos mesmos.

Num segundo momento, as crianças assumiram o papel de “exploradores” e partiram à descoberta dos animais da Pré-História, para isso tinham que realizar um percurso previamente montado. Este percurso era composto por nove etapas, sendo que no final estavam presentes sete caixas que escondiam os animais, que as crianças teriam que classificar/agrupar de acordo com o seu

modo de locomoção. A primeira etapa do percurso correspondia a uma corrida entre dois cones; na segunda etapa, as crianças tinham que passar entre três arcos que estavam suspensos, surgido assim novos conceitos, diferentes daqueles que foram abordados no jogo anterior, nomeadamente “entre” e “interior”. Nesta etapa observou-se que as crianças M.S e R.S mostraram-se muito mais confiantes e à vontade para a concluir, comparando com um momento anterior, em que a mesma tarefa foi proposta. Na terceira etapa, foram colocados quatro cones alinhados e as crianças andaram em zig-zag entre os cones; na quarta etapa, estavam presentes vários arcos no chão, sendo que as crianças tiveram de saltar entre os arcos, a pés juntos e depois colocando um pé em cada arco e assim sucessivamente. Nesta etapa, fez-se a articulação com o jogo da macaca, um jogo tradicional que está presente no chão do recreio e que as crianças já conhecem, sendo possível fazer a analogia dos movimentos entre esta etapa do percurso e o jogo que as crianças já reconhecem, observando-se que todas as crianças realizaram a etapa com bastante facilidade e diziam umas às outras que era como no jogo da macaca. Na quinta etapa, as crianças deviam andar em equilíbrio entre as cordas colocadas no chão, contudo ao longo da atividade observou-se que apesar das indicações dadas inicialmente, aquando da exemplificação do percurso, as crianças tinham tendência em andar por cima das cordas, à semelhança de outras atividades em que lhes foi pedido para andarem em equilíbrio por cima de uma corda. De forma a contornar esta situação, poderia ter-se recorrido a outro material diferente, como por exemplo fita-cola, para que as crianças não associassem o material a essa outra tarefa que tinha sido realizada anteriormente. Na sexta etapa, foram colocadas algumas peças do material gonge (que possuem diferentes alturas) e as crianças deveriam saltitar entre as peças; na sétima etapa, as crianças deviam andar de cócoras entre os cones; na oitava etapa foram colocados cones em zig-zag e as crianças deviam correr entre os cones tocando em cada um deles; e na nona etapa, foi colocada uma mesa e um colchão por baixo da mesa, sendo que as crianças deviam passar por baixo da mesa (c.f. Apêndice F). Nestas últimas etapas, observou-se a

predominância de um espírito de colaboração e entreajuda, visto que nesta fase do percurso algumas crianças já não sabiam qual a tarefa a realizar, e as crianças que ainda se lembravam da tarefa da etapa seguinte ajudavam os colegas.

No final do percurso estavam presentes várias caixas que escondiam as imagens dos animais da Pré-História e no chão estavam delimitadas três áreas, uma para os animais aquáticos, outra para os animais aéreos e a terceira para os animais terrestres. Cada criança pegou numa das imagens e colocou-a no habitat que considerou correto (c.f. Apêndice F), existindo o reconhecimento da cor associada a cada “ilha”, azul para os animais aquáticos, verde para os animais terrestres e branco para os animais voadores. Após a classificação realizada de forma individual, existiu um momento de diálogo em grande grupo acerca de algumas características desses animais, observando-se que as crianças identificaram e reconheceram as características de cada animal, associando algumas dessas características ao seu modo de locomoção. Para além disso, foi realizada a contagem dos animais presentes em cada ilha, observando-se que na ilha dos animais terrestres (que era a mais numerosa), a criança R.S contou mais do que uma vez a mesma imagem, obtendo um número de animais diferente dos restantes colegas. Considera-se que esta falha, detetada pelo restante grupo, aquando da contagem desta criança se tenha devido a fatores ambientais nomeadamente, a presença de vento que fazia com que as imagens que tinham sido colocadas em cada “ilha” se movessem e ainda pela presença de imagens de animais iguais neste conjunto. Assim, para ultrapassar estes constrangimentos, foram retiradas todas as imagens da “ilha” e foram colocadas uma a uma novamente, para que a criança contasse apenas uma vez cada imagem. O jogo lúdico criado permitiu que as crianças explorassem, compreendessem e dominassem gradativamente os seus movimentos, os materiais e o ambiente (Moyles, 2002). Acrescentando a isso, foi possível a existência de uma transversalidade de saberes, uma vez que se proporcionou uma inter-relação entre as várias áreas de conteúdo, para que as crianças compreendessem o mundo como um todo, e ainda, o recurso aos seus

conhecimentos prévios, visto que estes são essenciais para sustentar novas aprendizagens (Gómez, 2009).

Para finalizar, e de forma a relaxar as crianças após um momento de atividade física, foi realizado o “Descanso dos exploradores”. Neste momento foram então dispostas pelo chão algumas mantas, as crianças deitaram-se sobre estas e fecharam os olhos (c.f. Apêndice F). Seguidamente, foi colocada a tocar uma música relaxante, com sons da natureza, e a docente estagiária tocou um instrumento de música não convencional, o pau de chuva, enquanto as crianças inspiraram e expiravam calmamente. No decorrer deste momento, as crianças revelaram-se um pouco curiosas para perceber de onde vinha o som do instrumento não convencional, visto que se tratava de um novo som para as crianças. No entanto, após observarem o instrumento que estava a ser tocado, as crianças relaxaram e usufruíram do momento, tendo-se observado pelas suas expressões faciais e através do diálogo estabelecido com estas no decorrer do dia que gostaram do momento.

Em reunião pós-ação, foi realçado pela docente estagiária a preocupação em criar uma dinâmica diferente no final do percurso, de forma a diminuir ao máximo os momentos “mortos”. Para além disso, a supervisora institucional salientou o facto de aquando do momento de contagem das imagens dos animais presentes em cada conjunto, existir a possibilidade de fazer a comparação entre o número de imagens presentes em cada ilha e ainda, as imagens dos animais iguais que existiam em cada uma das ilhas, visto que a criança R.S, ao realizar a contagem das imagens presentes na ilha dos animais terrestres foi capaz de identificar que existiam duas imagens iguais, sendo outras formas de exploração do mesmo recurso e que possibilitariam novas aprendizagens. Foi ainda identificada como uma fragilidade no decorrer do momento da observação, por parte da supervisora institucional, o desequilíbrio que existiu entre o tempo de atividade e o tempo de relaxamento, sendo que este último deveria ter tido uma menor duração, relativamente ao tempo em que as crianças estiveram efetivamente em atividade.

Seguidamente, é fundamental expor a quarta e última fase do projeto, que corresponde à “fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17), em que existe a avaliação e a divulgação do projeto para diferentes pessoas. Nesta fase e no decorrer das anteriores, foi importante a existência de um diálogo constante, de modo a que o par pedagógico e educadora cooperante, compreendessem aquilo que as crianças iam aprendendo, sendo espetável que na fase final, “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 105). Para a preparação da divulgação do projeto, as crianças mostraram interesse em fazer seis convites, como forma de convidar os quatro grupos da EPE e duas turmas do 1º CEB, do 2º ano e do 4º ano, para que estes pudessem vir até à sala de atividades ver a caverna, todas as produções construídas pelas crianças e ainda, algumas fotografias dos vários momentos do projeto. Para a produção dos convites, as crianças optaram por fazer algumas representações gráficas alusivas ao projeto desenvolvido, nomeadamente a caverna, o homem das cavernas, as pinturas rupestres e animais característicos da Pré-História. Acrescentando a essas representações, com o auxílio do par pedagógico, foi definida em grande grupo a mensagem que seria escrita nos convites, procurando-se envolver todas as crianças neste momento, visto que o educador têm um papel fundamental em promover o contacto das crianças com o código escrito, criando ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito aos momentos da divulgação do projeto propriamente ditos, foi evidente a alegria e o entusiasmo das crianças em mostrar e explicar aquilo que foi experienciado no decorrer do projeto, como se pode confirmar através dos diálogos: “Fizemos bolinhas de jornal para fazer a nossa caverna” (criança B.M), “Juntamos o preto e o branco para fazer o cinzento” (criança A.O), “Os homens das cavernas caçavam os mamutes para comer e usavam a pele para fazer roupa” (criança R.S) e “O homem andava assim (enquanto exemplificava com as mãos e os pés apoiados no chão)” (criança M.S). A apresentação às crianças das outras salas decorreu de forma sequencial, ou

seja, cada grupo teve a oportunidade de vir até à sala de atividades, visitar o interior da caverna e observar tudo o que foi realizado no decorrer do projeto. Neste momento, as crianças foram uma espécie de guias dos convidados, explicando tudo o que foi feito e esclarecendo as dúvidas levantadas (c.f. Apêndice G).

Tendo em atenção as fases mencionadas anteriormente, é essencial mencionar que estas podem não ser “sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17).

Considera-se que se conseguiu atingir os objetivos que foram propostos para a realização do projeto, sendo de salientar que a articulação entre todas as áreas de conteúdo foi uma mais-valia para que as aprendizagens fossem significativas e contextualizadas para as crianças. Existiu o envolvimento das crianças na fase de divulgação, quando estas puderam mostrar à comunidade educativa o trabalho desenvolvido, mas também em outros momentos no decorrer do projeto, nomeadamente quando foram expostas no corredor junto à sala de atividades, as representações gráficas realizadas pelas crianças, acerca do homem das cavernas, e ainda nos momentos em que os pais vinham à sala para reunir com a educadora cooperante, observando-se que as crianças mostravam-se orgulhosas por mostrar aos pais a caverna, mesmo ainda na fase de construção, sendo capazes de mencionar o que já tinha sido feito e aquilo que ainda queriam fazer. Assim, é notório que este projeto permitiu o desenvolvimento das crianças a nível pessoal, emocional, social e cognitivo, sendo fundamental salientar que, conforme referido teve-se sempre em consideração a voz da criança, sendo que esta assumiu um papel ativo na sua própria aprendizagem.

Para além das atividades que foram mencionadas anteriormente, como parte integrante do projeto “O Homem das cavernas”, destaca-se outra atividade como bastante significativa para a aprendizagem das crianças, sendo, por isso, de extrema importância, referi-la e refletir acerca da mesma. No

decorrer da PES, foi possível observar que as crianças, tanto em momentos de jogo espontâneo, como em atividades propostas, utilizavam os sentidos para explorar e descobrirem o meio que as rodeia.

Na sequência da leitura do livro “Tarte de Mamute” da autoria de Jeanne Willis, a criança T.T pediu às docentes estagiárias para fazer uma tarte, motivando o restante grupo para a mesma proposta. Neste seguimento, surge a atividade “Tarte de mamute com pauzinhos de perlimpimpim” em que foram formados três grupos, para que todas as crianças pudessem participar ativamente na confeção de uma tarte saudável. Inicialmente, foram colocados em cima das mesas os ingredientes necessários para a confeção das tartes, sendo que as crianças foram capazes de identificar todos os ingredientes e mostraram-se entusiasmadas por os tocar, cheirar e provar, fazendo uma exploração dos mesmos através dos seus sentidos. Após a exploração dos vários alimentos, iniciou-se a confeção da tarte (c.f Apêndice H), para isso foi necessário cada grupo seguir os passos descritos na receita, que continha as imagens dos ingredientes e as respetivas quantidades. Neste momento, ao juntar os ingredientes, as crianças foram capazes de contar alguns dos ingredientes, nomeadamente os morangos, “Um morango, dois, três, quatro, cinco, seis, ...” (criança M.S) no entanto, chegaram à conclusão que precisavam de uma colher para medir a quantidade de mel e de canela indicada na receita. No momento final, todas as crianças demonstraram uma grande vontade em provar e sentir a textura do recheio da tarte, antes de ser levada ao lume e de se proceder à decoração da mesma.

Na sequência da confeção da tarte, as crianças foram incentivadas a dividi-la em fatias iguais, de acordo com o número de personagens da história. Para isso, cada criança tinha uma folha de registo e um círculo em papel colorido, que auxiliou na divisão da tarte em fatias iguais, uma vez que as crianças puderam dobrar os círculos de forma a obter pedaços iguais (c.f. Apêndice H). Contudo, as crianças B.S e M.I dividiram os seus círculos na vertical, obtendo fatias de tamanhos diferentes, ao que a criança E.S afirmou “Não é assim que a professora A. corta os bolos dos anos dos meninos. Ela corta assim (apontando

para a sua folha de registo)”. Através deste diálogo, é perceptível que a criança foi capaz fazer a analogia com uma experiência vivenciada anteriormente e que as interações estabelecidas entre pares influenciam significativamente o processo de construção do conhecimento por parte das crianças (Seifert, 2002). No final deste dia, as crianças juntamente com o par pedagógico partiram as três tartes, de forma que cada criança e os quatro adultos presentes na sala tivessem direito a uma fatia de tarte.

Para além da atividade “Tarte de mamute com pauzinhos de perlímpim”, considera-se importante refletir acerca da dinamização promovida no espaço exterior. Esta proposta foi realizada pela supervisora institucional, sendo que os três pares pedagógicos que se encontravam a acompanhar três grupos de EPE diferentes aceitaram o desafio. O espaço exterior é também considerado um espaço educativo, onde ocorrem múltiplas aprendizagens, por esse motivo o educador deve refletir sobre as suas potencialidades e a sua organização deve ser bem pensada. Assim quando se introduz materiais e equipamentos, é fundamental “que [estes] apelem à criatividade e imaginação das crianças e atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29).

Perante o interesse demonstrado por livros pela maioria das crianças, considerou-se pertinente a construção de uma tenda no exterior, onde fosse possível que as crianças ouvissem histórias contadas pelos adultos, inventassem as suas próprias histórias para contar às restantes crianças e tivessem ainda um espaço no exterior mais resguardado, onde se pudessem deitar e descansar ou criar as suas próprias brincadeiras visto que, “brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

Para a construção da tenda, juntamente com as crianças surgiu a ideia de reutilizar materiais para a construção da mesma. Assim, ficou definido em conjunto com as crianças que para a base da tenda seriam utilizadas duas paletes e uma estrutura em madeira de forma a dar mais resistência à tenda, e que para as laterais, seriam reutilizadas garrafas de plástico, recolhidas com o

auxílio das crianças nos seus contextos familiares. Tendo em consideração que a família e o estabelecimento de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, é essencial que haja uma boa relação entre estes dois sistemas. O recurso a materiais recicláveis como por exemplo, tecidos, cartão, fios, embalagens, elementos da natureza, entre outros, que estão à disposição do educador, podem e devem ser “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53).

Após a seleção e recolha dos materiais a serem utilizados para a construção da tenda da leitura, deu-se início à pintura das garrafas (c.f. Apêndice D) que iriam compor a tenda, sendo que cada grupo de EPE definiu e realizou as suas pinturas de acordo com os temas do projeto que se encontrava em desenvolvimento em cada grupo, e que eram do interesse das crianças. Deste modo, o grupo de crianças acompanhado pelo par pedagógico optou por nas suas garrafas realizar desenhos relativos à Pré-História, tendo a oportunidade de recorrer às mãos e aos pinceis para fazer as suas pinturas (c.f. Apêndice I), de acordo com a vontade de cada criança.

No decorrer da construção da tenda da leitura, foi também importante, juntamente com as crianças definir um nome para a mesma. Para este processo de seleção optou-se por inicialmente, cada um dos grupo de EPE eleger um nome para a tenda e, num momento posterior, de entre os três nomes escolhidos, fez-se uma votação final, com os três grupos de EPE, tendo sido selecionado o nome “A caverna dos meninos perdidos”. Esta votação permitiu uma aproximação à cultura da democracia que, de acordo com Maia (2008), deve ser desenvolvida no contexto educativo, para que as crianças tenham acesso a práticas democráticas e que aprendam a viver em comunidade, cooperando com os outros.

Para inaugurar a tenda construída, foi realizado um momento de leitura de histórias entre os vários grupos da EPE, sendo possível a interação entre as crianças dos diferentes grupos, visto que à vez, as crianças tiveram a

oportunidade de usufruir da tenda construída (c.f. Apêndice I). Para além disso, em momentos de jogo livre no espaço exterior, em pequenos grupos, as crianças tiveram a oportunidade de brincar neste espaço livremente, promovendo-se conforme mencionado no primeiro capítulo, o desenvolvimento da criatividade, o estabelecimento de relações afetivas entre as crianças e momentos de felicidade (Moyles, 2002).

É de salientar que, para além dos momentos que foram refletidos anteriormente, no decorrer da prática educativa, foram proporcionados vários momentos para que as crianças brincassem livremente, tanto o espaço exterior, como nas áreas de interesse presentes na sala de atividades. O par pedagógico e a educadora cooperante, nestes momentos de jogo livre, apoiaram sempre as brincadeiras das crianças, visto que através desta, existe “o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 88), sendo também estabelecidas as bases para uma relação de confiança entre as crianças e os adultos.

No decorrer da PES foi possível a construção do Eu profissional, através dos momentos de reflexão antes, durante e após a acção, em conjunto com a educadora cooperante, o par pedagógico e ainda, com a supervisora institucional, nas reuniões realizadas após as observações em contexto educativo e nas orientações. Para além disso, a partilha de conhecimentos e experiências, com a educadora cooperante e a supervisora institucional, possibilitaram a conceção de práticas tendo por base os pressupostos legais e teóricos, com o intuito de proporcionar experiências ricas e significativas para as crianças, tendo em consideração as características, necessidades e interesses do grupo, em geral, e de cada criança, em particular.

A elaboração do diário de formação, das narrativas individuais e reflexivas, e dos guiões de pré-observação, em simultâneo com a prática, possibilitaram a existência de momentos de reflexão sobre o que se fez e o que se iria fazer de seguida, permitindo um questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e aprofundar o próprio conhecimento dela. Estes registos realizados pelo educador permitiram “guardar experiências vividas e

dar uma perspectiva diacrónica das mesmas, de modo a que se possam tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do [educador] nas suas dimensões pessoal e profissional.” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 107).

Em síntese, julga-se que todo o projeto desenvolvido e todas as atividades realizadas em paralelo marcaram positivamente o percurso realizado, promovendo-se aprendizagens significativas para as crianças, mas também um desenvolvimento muito grande a nível pessoal e profissional, tendo sido superadas algumas dificuldades sentidas no decorrer da formação inicial. No entanto, é de salientar que o educador de infância deve apostar numa formação contínua, de forma a melhorar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, a sua prática profissional.

Após a reflexão realizada acerca do percurso na EPE, e tendo em consideração a habilitação de perfil duplo conferida por este mestrado, é importante no subcapítulo seguinte fazer uma reflexão do percurso vivenciado no outro contexto educativo, o 1º CEB.

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

A prática educativa realizada no 4º ano do 1º CEB foi essencial para a formação inicial, tendo permitido uma aproximação à vida profissional, em que o professor deve ser investigador, dinâmico e trabalhar em cooperação com os outros intervenientes do contexto educativo (Alonso & Roldão, 2005). Assim, o professor deve “estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6), sendo capaz de se organizar para perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. Nesta linha de ideias, o professor assume uma prática reflexiva e crítica, sendo investigador e capaz de

reconstruir o seu pensamento na ação, demonstrando uma atitude flexível e estimulando o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Neste sentido, o trabalho do profissional de educação deve partir das curiosidades, ideias e dúvidas das crianças e incentivá-las de modo a que elas construam o seu próprio conhecimento (Fosnot, 1999). Refletindo acerca da prática desenvolvida no contexto educativo, esta teve na sua base o paradigma socio construtivista, permitindo assim que as crianças levantassem as suas próprias questões e construíssem o seu conhecimento em articulação com as várias áreas que compõem o currículo.

Ao longo da PES, procurou-se abordar todas as áreas curriculares de um modo harmonioso, para isso as atividades foram planeadas a partir de uma temática geral, que permitisse realizar uma articulação entre áreas que aparentemente são distintas. Esta abordagem interdisciplinar proporciona a compreensão do mundo como um todo, promove uma abertura do pensamento e desperta a curiosidade na criança (Pombo, 2004). Para além disso, a prática desenrolou-se em torno dos interesses e necessidades das crianças apresentadas no segundo capítulo, sendo que as atividades e estratégias adotadas estavam em consonância com o grupo e articuladas com as diferentes áreas curriculares.

Antes de refletir acerca das atividades desenvolvidas em díade, é necessário referir que estas englobavam três momentos distintos, articulados entre si: a motivação, o desenvolvimento e a consolidação. Esta sequência didática permite ao professor “estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo tempo, flexível, favorecendo a construção de saberes e saber fazer por parte dos alunos” (Silva, 2011, p. 35).

O primeiro momento corresponde à motivação, de acordo com Puentes (2010) o professor deve dar início à aula recorrendo a atividades e estratégias que procurem “estimular ou aguçar o interesse do aluno para o novo conteúdo que será tratado naquele dia ou naquele horário” (p. 9). Este momento permite captar a atenção da turma, podendo também incluir perguntas para “averiguar se os conhecimentos anteriores estão efetivamente disponíveis e prontos para

o conhecimento novo” (Libâneo, 2008, p. 182). No contexto educacional, é fundamental motivar os alunos porque se estes estiverem motivados vão procurar novos conhecimentos e aprendizagens, envolvem-se nas tarefas com entusiasmo e demonstram maior disposição para novos desafios, o que tem uma implicação direta no envolvimento do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem (Alcará & Guimarães, 2007).

Depois do momento de motivação segue-se o desenvolvimento, em que através de perguntas, trocas de experiências, levantamento de prováveis soluções, formulação de hipóteses, as crianças vão estabelecendo relações entre os objetos e fenômenos ligados ao conteúdo/temática em estudo, de forma a que cada criança forme conceitos e desenvolva a capacidade de observação, raciocínio e imaginação. Para isso, o professor pode recorrer a vários recursos, sejam eles recursos didáticos, físicos e manipuláveis bem como pertencentes às TIC.

No que diz respeito ao momento de consolidação, esta fase permite que as crianças organizem e aperfeiçoem os conhecimentos, habilidades e hábitos adquiridos na fase anterior, sendo estabelecida uma relação entre o conteúdo abordado e uma situação concreta da vida.

Após se ter explicitado a sequência através da qual foram preparadas as aulas, é importante realizar uma reflexão em torno de algumas atividades planificadas e que revelaram um grande impacto na aprendizagem do grupo e no desenvolvimento a nível profissional enquanto docente do 1º CEB. É de salientar ainda, que em todas as atividades planeadas durante a prática considerou-se a voz da criança, visto que escutar a criança é uma capacidade que o professor deverá ter, devendo a sua voz ocupar grande parte do tempo na sala de aula e assumir um estatuto principal (Marchão, 2012), por essa razão foram integrados excertos de diálogos das crianças, que revelam o seu papel ativo e o impacto das atividades na sua aprendizagem.

Assim sendo, expõem-se algumas atividades planificadas para o dia 16 de outubro, maioritariamente, entre a área curricular de português, matemática e cidadania, tendo como mote a comemoração do Dia Mundial da Alimentação.

Os alunos optavam por trazer lanches saudáveis para a escola, tentando incluir sempre uma peça de fruta, no entanto, e de forma a apoiar a continuação desta prática, as atividades planeadas foram um meio para mostrar outras opções de lanches saudáveis que incluem esse tipo de alimento. Inicialmente foi estabelecido um diálogo com a turma acerca do dia Mundial da Alimentação e foi realizada uma “Caça aos ingredientes”, em que os alunos deveriam procurar os ingredientes que tinham sido previamente escondidos na sala. Após a descoberta de todos os ingredientes, foram apresentadas três receitas de lanches saudáveis à turma, tarteletes de fruta, panquecas de aveia e maçã no micro-ondas, e bolo de chocolate e avelãs saudáveis. Contudo, as receitas apresentadas estavam concebidas para dez e sete pessoas, enquanto que a turma era constituída por vinte elementos, pelo que foi criada a necessidade das crianças realizarem operações aritméticas, de modo a adicionarem os ingredientes necessários para confeccionar um lanche saudável para cada aluno. Colocado este problema, os grupos de alunos formados anteriormente começaram logo a fazer cálculos de forma a conseguirem dar resposta ao problema, surgindo as seguintes afirmações: “Para dez pessoas precisamos de 1 chávena e $\frac{1}{2}$ de aveia, para vinte pessoas vamos precisar de 1 chávena e $\frac{1}{2}$ mais 1 chávena e $\frac{1}{2}$ de aveia, ou seja, 3 chávenas.” (criança P.B) e “Professora, então precisamos do dobro dos ingredientes?” (criança A.R).

Através deste diálogo é perceptível o envolvimento das crianças, visto que estas foram confrontadas com um problema e a necessidade de dar resposta a esse mesmo problema. De acordo com Arends (2007), “o aluno não só aprende a utilizar determinados procedimentos como fica também a saber quando e porquê utilizá-los e em que medida favorece o processo de resolução da tarefa” (p. 33). Desta forma, o aluno compreende as ações que tem que realizar de modo a dar resposta ao problema colocado, e consegue utilizar essas mesmas estratégias para dar resposta a problemas do seu quotidiano.

Após descobrirem que quantidade de ingredientes necessitavam para proceder à confeção da sua receita, cada grupo organizou-se de modo a que todos participassem na preparação das mesmas (c.f. Apêndice J), como

podemos verificar pelo discurso de uma criança, “Eu vou bater os ovos porque costume fazer isso em casa com a minha mãe. O B.P vai juntar a maçã porque tem mais força para a partir. O T. vai misturar a aveia, o B. vai colocar a farinha de amêndoa, a I. junta a colher de fermento e depois o A. vai juntar a canela no final” (criança A.C). Neste sentido, torna-se evidente que o trabalho de grupo promove a “motivação do aluno na aquisição de saberes (...) e permite que estes partilhem ideias/opiniões/interesses e mobilizem as suas vivências” (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p. 227).

Uma outra prática a ser alvo de análise foi a que decorreu no dia 22 de outubro, tendo sido planeada uma manhã de atividades (c.f. Apêndice K), em que se pretendia introduzir conteúdos novos ao nível da matemática, nomeadamente os ângulos, e ao nível do estudo do meio pretendia-se retomar a temática dos sismos. Desta manhã de atividades, destaca-se a atividade de identificação de ângulos no espaço exterior da escola, que consistia em os alunos andarem pelo espaço durante algum tempo e identificarem diferentes ângulos no espaço/objetos que os rodeiam, tal como no vídeo que a turma tinha visualizado no momento de motivação. Depois de algum tempo, a turma reuniu-se no espaço exterior, num círculo, e cada criança partilhou com o restante grupo os ângulos que foram capazes de identificar. Inicialmente, foi perceptível que os alunos apenas identificavam os elementos que constituem um ângulo, os lados e o vértice do ângulo, e não estavam a compreender que o ângulo diz respeito à região limitada por duas semirretas com a mesma origem. Esta dificuldade mostrada pelos alunos foi mais perceptível por estes se encontrarem a apontar com o dedo os ângulos que encontraram no espaço exterior, permitindo que fosse explicada a diferença entre o que tinha sido pedido e aquilo que os alunos estavam a ser capazes de identificar, sendo que, posteriormente, as crianças foram capazes de apontar a região que correspondia ao ângulo que tinham encontrado. A atividade descrita está de acordo com a ideia defendida por Serrazina (2007), que afirma que os conceitos geométricos se desenvolvem pela exploração do mundo pela criança, sendo

que ao professor cabe a tarefa de proporcionar “oportunidades para relacionar a matemática com o mundo real.” (p. 9).

Por ser um hábito pouco frequente em tempo de atividades letivas, a ida ao espaço exterior revelou-se eficaz à aprendizagem e proporcionou um maior envolvimento das crianças, sendo que estas demonstraram algum espanto por aprenderem fora da sala. Neste sentido, o espaço exterior deve tornar-se um prolongamento da sala de aula, pois este local deve ser tido em consideração aquando da planificação de atividades, uma vez que permite interligar os conteúdos abordados com os objetos que a criança contacta todos os dias. Para além disso, a ida para o espaço exterior permite que o professor observe as crianças a agirem, a organizarem-se, e entre muitos outros aspetos, a conviverem, construindo assim uma cultura de pares (Corsaro, 2002).

No momento de consolidação, recorreu-se a duas imagens de quadros de dois pintores, com algumas formas geométricas, sendo que os alunos foram desafiados a tentar encontrar o maior número de ângulos presentes nesses quadros no menor espaço de tempo possível. Esta atividade possibilitou que a turma contactasse com duas pinturas diferentes, promovendo desta forma o desenvolvimento cultural das crianças (Barbosa, 1998), interligando com os conteúdos matemáticos que estavam a ser abordados naquele dia. No decorrer da atividade, foi perceptível o envolvimento e a participação ativa dos alunos, sendo que todos eles levantavam o braço de forma a poder ir junto das imagens identificar os ângulos que tinham encontrado.

Após o intervalo, e de forma a introduzir a temática dos sismos, procedeu-se à audição de uma faixa com barulhos característicos de um sismo. A recriação de um contexto de sismo na sala de aula despertou a atenção das crianças que mostraram interesse em saber de que barulho se tratava, sendo que algumas crianças diziam: “Parece o barulho de coisas a partir.” (criança S.O); “Parece que são vidros a partir.” (criança S.M); e “Eu acho que é o barulho de um sismo.” (criança A.R). Neste seguimento, após se ter confirmado que se tratava de barulhos de um sismo, as crianças mostraram-se interessadas em perceber o que iria acontecer de seguida na aula.

Seguidamente, procedeu-se à exploração de um texto informativo presente no manual de estudo do meio, tendo sido projetado o texto e as questões presentes nessa mesma página do manual. Aquando da leitura e análise da informação presente no manual, uma das crianças afirmou: “O meu avô disse-me que há muitos anos existiu um sismo em Lisboa. (...) Disse-me também que foi um sismo muito forte, destruiu muitas casas e depois foi preciso construí-las outra vez” (Criança D.L). Neste diálogo é perceptível que a criança foi capaz de relacionar aquilo que já sabia acerca do sismo que ocorreu a 1 de novembro de 1755 em Lisboa, com o que estava a ser abordado em aula. Neste seguimento, tal como referido no primeiro capítulo, os conhecimentos prévios da criança foram tidos em consideração, assumindo-se como uma mais-valia para o desenvolvimento da atividade proposta e para a aprendizagem das crianças.

De seguida, foram realizadas as questões presentes no manual de estudo do meio, sendo que ao mesmo tempo que as respostas iam sendo escritas no quadro, os alunos iam registando no seu manual. Deste modo, fez-se uso das TIC, visto que tal como refere Estanqueiro (2010), o professor utiliza “recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (p. 37). Para além deste recurso, procurou-se utilizar em simultâneo o manual escolar, uma vez que o seu uso é importante conforme mencionado no primeiro capítulo, porém este foi utilizado de uma forma diferente da habitual, o que criou uma motivação extra nos alunos.

Como forma de consolidação, foi realizado um mini simulacro de um sismo no interior da sala, tendo sido colocada novamente a faixa com barulhos de um sismo, em que os alunos deveriam identificar os locais mais seguros da sala para se protegerem, dirigindo-se para eles (c.f. Apêndice L). Mais do que dizer aos alunos o que fazer, é necessário colocar também em prática os conhecimentos adquiridos de forma a prepará-los para a ocorrência de um sismo, sendo isso visível no discurso de uma das crianças: “T.R, não te aproximes das janelas, elas podem partir.” (criança N.S). Face ao exposto, através de um exercício prático, os alunos conseguiram perceber que apesar do colega se ter colocado debaixo

da mesa e ter protegido a cabeça, este corria o risco de se cortar caso o vidro da janela se partisse.

Para o dia 29 de outubro, que correspondeu à primeira observação em contexto educativo, a temática pensada para a planificação (c.f Apêndice M) teve como inspiração o conto que foi abordado nesse dia, “O Rouxinol” de Hans Christian Andersen, visto que toda a ação do conto se passa na China, este foi o fio condutor de todas as atividades que se realizaram no decorrer do dia. Assim, com as atividades planificadas para esse dia procurou-se dar resposta à necessidade de rever conteúdos na área da matemática, nomeadamente a divisão (por um e por dois algarismos), a multiplicação, e a leitura e escrita de números maiores que um milhão. De modo a tornar a revisão dos conteúdos mais dinâmica e para que as crianças se sentissem mais motivadas, optou-se por recorrer ao jogo lúdico, apresentando-se os conteúdos num formato diferente do habitual e mais apelativo para a turma, tendo-se refletido num maior envolvimento e interesse das crianças na atividade.

Após a entrada de todas as crianças na sala, estas aperceberam-se da existência de uma caixa de madeira, que continha elementos decorativos alusivos à China. Seguiu-se então um momento de diálogo com o grupo de crianças, sobre o que seria aquela caixa, sendo também explicado à turma que algumas das personagens do conto que tinham abordado anteriormente, tinham alguns desafios e necessitavam da ajuda das crianças para os resolver. Desta forma, um aluno de cada vez foi junto da caixa e retirou um desafio, lê-o para a turma e registou-o no quadro de modo a que todos pudessem passar para o seu caderno e procedessem à sua realização, sendo que o aluno que tinha retirado o desafio da caixa o deveria resolver no quadro.

Na reunião pós-ação foram destacados aspetos positivos pela orientadora cooperante e pela supervisora institucional, nomeadamente o facto do recurso construído para a atividade ser apelativo e o efeito surpresa que a caixa provocou na turma. Outro aspeto positivo prendeu-se com a estratégia utilizada para auxiliar o aluno que estava no quadro a resolver o desafio, sendo que se recorreu ao restante grupo para ajudar o aluno que apresentava

dificuldades, tendo-se pedido para o aluno explicar o porquê da resolução do colega estar errada.

Como aspetos menos positivos e a melhorar, foi realçado por parte da orientadora cooperante e supervisora institucional, a comunicação com a turma não ter sido a melhor e que este aspeto influenciou negativamente o desenvolvimento da atividade. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), no estudo da comunicação na sala de aula é relevante atender às funções da interação e à negociação de significados, visto que os intervenientes, professor e alunos, podem atribuir significados diferentes ao mesmo conceito ou processo matemático, tornando-se necessário fazer esse ajuste de forma a que exista a evolução dos conhecimentos. Neste sentido, o professor possui um papel dominante na estruturação do discurso produzido na aula e, em geral, no processo comunicativo. Outro aspeto menos positivo, prendeu-se com a falta de recursos/estratégias para trabalhar a divisão como por exemplo, a decomposição de quantidades, o cálculo mental, a reta numérica e o MAB, de forma a auxiliar as crianças que apresentaram mais dificuldades na realização dos desafios propostos, existindo também algumas falhas ao nível do conhecimento científico. Tal como menciona Ribeiro, Monteiro & Carrilo (2011), os professores devem possuir um conhecimento de como fazer, mas também, um conhecimento de como ensinar a fazer, existindo a necessidade de tornar o conteúdo perceptível aos alunos.

Tendo em consideração a importância das obras literárias para a infância, tanto ao nível da formação de leitores e do gosto pela leitura, assim como para a aprendizagem da língua materna, é apresentada de seguida a sequência didática dos dois dias de intervenção, de onde sobressai a atividade realizada na área do português, no período da manhã do primeiro dia de aulas. Assim, no âmbito do desenvolvimento da compreensão leitora, procedeu-se à execução dos três momentos de leitura, apontados por Sequeira (1999): “antes da leitura”, “durante a leitura” e “após a leitura”, recorrendo-se a estratégias específicas em cada um deles.

Neste seguimento, como estratégia de pré-leitura, o grupo visualizou uma parte de um vídeo acerca do conto “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen, de seguida, foram colocadas no quadro algumas frases que resumiam os acontecimentos da história. Pretendia-se assim, que as crianças identificassem a ordem pela qual os acontecimentos ocorriam na história e revelassem os seus conhecimentos prévios. De acordo com Alonso (1996), é essencial ativar estes conhecimentos em prol de novas aprendizagens, de forma a que ocorra uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Este momento de pré-leitura foi bastante motivador, uma vez que as crianças dialogavam entre si e estavam empenhadas em ordenar as frases pela sequência correta, sendo que um dos alunos afirmou: “A segunda frase (O príncipe finalmente casou com a princesa) tem que ser a última porque é o final da história.” (criança A.R). Através deste discurso percebe-se que a criança em questão mobilizou os seus conhecimentos prévios, comparando a estrutura da história que estava a ser abordada com as histórias que já leu anteriormente.

De seguida, procedeu-se ao momento de leitura do conto, inicialmente foi realizada uma leitura individual em voz baixa, visto que de acordo com Rebelo (1990), “a leitura silenciosa é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento da criança porque, sem a obrigação de proferir as palavras em voz alta, fica mais livre para captar o sentido daquilo que vê” (p. 96). Neste seguimento, procedeu-se à leitura em voz alta, uma vez que se constitui como uma forma de motivar os alunos, mas também favorece o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente no caso das crianças que não tiveram a oportunidade de ouvir histórias lidas pelos adultos em casa. Para terminar, foi pedido aos alunos que realizassem uma leitura expressiva do conto em voz alta, dado que permite ao professor detetar o grau de desenvolvimento das estratégias de leitura das crianças e auxiliar os alunos com mais dificuldades no aperfeiçoamento desta capacidade (Belo & Sá, 2005). Para além disso, ler é um meio privilegiado de se ter acesso ao saber teórico e prático e das crianças conquistarem progressivamente uma autonomia na aprendizagem (Santos, 2000).

Como atividades de pós-leitura, foi retomada a atividade de pré-leitura, existindo o confronto entre aquilo que as crianças pensavam antes da leitura e após a leitura, verificando-se que as ideias iniciais dos alunos se confirmaram. Seguidamente, foi realizada uma pequena ficha de trabalho com questões de interpretação do texto, uma vez que esta permite ao leitor gerir os significados que, entretanto, construiu integrando-os nas suas estruturas mentais e, assim, aprender (Ribeiro, Silva & Leite, 2012).

Já como momento de consolidação, propôs-se à turma a criação de um acróstico em grande grupo, com o título do conto abordado, tendo sido dada a oportunidade de todos participarem com ideias para o desenvolvimento deste momento de escrita coletiva. Esta técnica permitiu o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também da criatividade, dado que os alunos tinham que começar as frases de acordo com as letras que compunham o título do conto, realizando-se deste modo a exploração do vocabulário de uma forma mais dinâmica (Hidalgo, 2000).

No segundo dia de intervenção destacam-se duas atividades do período da manhã, a primeira em que se recorreu a um PowerPoint para apresentar à turma algumas imagens de fontes históricas primárias e secundárias, tendo-se recorrido a algumas imagens de fontes históricas presentes na cidade do Porto, contexto em que o grupo de crianças está inserido. Observou-se que as crianças identificaram facilmente essas fontes históricas e relacionaram-nas com as suas experiências e o seu quotidiano, criando uma motivação extra para a aprendizagem, nomeadamente através dos discursos: “Eu conheço essa ponte! É a ponte D. Luís!” (criança S.M); e “A minha avó ainda tem tachos iguais a esses” (criança T.B). Neste sentido, esta identificação foi essencial para posteriormente construir novos conhecimentos, partindo dos conhecimentos prévios do grupo, e tornando deste modo a aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos, visto que os novos conhecimentos são estruturados a partir do que já se sabe, e, por conseguinte, os saberes já adquiridos devem ser tidos em conta na prática pedagógica do docente, sendo

o ponto de partida para a estruturação de novos conhecimentos (Piaget, 1976, Vygotsky, 2002 & Mortimer, 1999).

Posteriormente, realizou-se o jogo “Quem quer ser milionário”, construído em PowerPoint. Este era composto por onze questões de escola múltipla, acerca dos tipos de fontes históricas (primárias e secundárias) e os séculos, em que as crianças tinham que consoante a resposta que consideravam certa, levantar o braço e selecionar uma das quatro opções de resposta apresentadas. Ao utilizar-se esta estratégia, foi possível perceber o interesse por este tipo de jogos, e ainda, que pela quantidade das respostas certas, as crianças compreenderam bem os conteúdos abordados, o que constituiu um momento de realização pessoal e a convicção de que as atividades realizadas foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, promovendo-se aprendizagens significativas.

Após os dois dias de intervenção, seguiu-se a planificação do percurso didático de três dias de atividades onde se evidencia, a segunda observação em contexto educativo, incluída no segundo dos três dias individuais. Neste dia, foi levada para a sala uma garrafa com uma mensagem escrita num pergaminho (cf Apêndice N). Este recurso causou alguma curiosidade nas crianças, que procuraram logo descobrir a mensagem que estava presente dentro da garrafa. Após a leitura da mensagem, procedeu-se à resolução dos problemas colocados à turma pelo rei D. Afonso VI, articulando desta forma os conteúdos que tinham sido abordados no dia anterior, na área do estudo do meio. Observou-se que os alunos identificaram facilmente as opções de resposta que respondiam corretamente ao problema colocado.

No momento de motivação, foi introduzido um circuito de jogos que englobava quatro jogos distintos: o AtrMini, o UNO das frações, a glória das frações, o dominó das frações e as respetivas folhas de registo (c.f. Apêndice N). Nos primeiros dois jogos pretendia-se trabalhar as frações equivalentes e a simplificação de frações, e nos últimos dois pretendia-se trabalhar a soma e a subtração de frações. Para isso, as crianças foram organizadas em quatro

grupos, sendo que cada grupo tinha cerca de vinte minutos para explorar cada um dos jogos.

A estratégia do jogo permite trabalhar os conteúdos que o professor deseja, promovendo também “momentos ricos de pleno desenvolvimento integral entre os quais se contemplam os campos físico, emocional, mental e social do ser humano em geral” (Leonido, 2009, p. 12). No decorrer da atividade, verificou-se que um dos grupos não conseguiu terminar o jogo UNO das frações no tempo previsto, sendo que uma das crianças do grupo afirmou: “Professora, não conseguimos terminar o jogo... $5/15$ é equivalente a $1/3$, mas nós não temos mais nenhum espaço para colocar a carta $5/15$ ” (criança I.A). Perante a dificuldade evidenciada por este grupo, sugeriu-se às crianças que utilizassem os discos fracionários de forma a representar as frações que inicialmente tinham considerado equivalentes à fração $1/3$, nomeadamente as frações $2/6$; $3/9$; $4/12$; $4/16$, sendo que ao fazer a sobreposição do material manipulável, uma das crianças do mesmo grupo chegou à conclusão que: “A fração $4/16$ não é equivalente a $1/3$. Por isso é que tínhamos mal!” (criança S.M). Neste discurso é perceptível que o recurso ao material manipulável se constitui como uma mais-valia à aprendizagem, permitindo que os alunos que apresentavam mais dificuldades fossem capazes de manipular os discos fracionários, desenvolvendo desta forma a compreensão do conceito de fração, relações de ordem e equivalência (Serrazina & Matos, 1996).

É importante salientar, que cabe ao professor ter em atenção as necessidades de aprendizagem de um aluno em particular e/ou de um pequeno grupo, em vez de ensinar uma turma como se todos nela integrados tivessem características semelhantes (Tomlinson & Allan, 2002), tal como explicitado no primeiro capítulo. Neste sentido, foi criado o jogo “Memória das frações” (c.f. Apêndice N) para os grupos que terminavam o jogo do UNO das frações antes de acabar o tempo fornecido para a realização deste jogo.

Em reunião pós-ação foram salientados alguns aspetos positivos pela orientadora cooperante e pela supervisora institucional, como a melhoria na interação com a turma, sendo capaz de esclarecer a dúvida apresentada por

um dos grupos de uma forma rápida e eficaz. Para além disso, outro aspeto positivo apontado foi o recurso aos materiais manipuláveis, tanto na atividade de motivação como no decurso dos jogos, que permitiram auxiliar as crianças que apresentavam mais dúvidas de uma forma eficiente. Como aspetos menos positivos e a melhorar, foram realçados por parte da orientadora cooperante e supervisora institucional o facto de no momento inicial da aula os alunos não terem os seus materiais junto a si, o que causou alguma confusão uma vez que as crianças tiveram que se levantar para ir buscar os seus materiais junto da bancada. Além disso, foi salientado ainda que na atividade de motivação, poderia ter sido explorado com os alunos o porquê de uma das opções de resposta ao problema estar errada, visto que esta hipótese não foi muito explorada. Outro aspeto negativo mencionado, prende-se com a gestão do tempo que deveria ter sido gerido de uma forma mais eficaz, uma vez que na planificação estava bem conseguida, no entanto na prática não foi possível que todos os grupos explorassem os quatro jogos no tempo previsto.

Analisam-se agora duas atividades realizadas no dia 9 de janeiro, que corresponderam à última observação em contexto educativo. No que respeita às atividades planificadas para esta manhã, a temática considerada foi a época dos descobrimentos portugueses, em que se pretendia dar continuidade aos conteúdos trabalhados anteriormente ao nível da história de Portugal. Para isso, foi construído um friso cronológico interativo, com pequenos vídeos, imagens e textos que continham informações acerca dos locais descobertos/conquistados pelos portugueses no decorrer do século XV. O friso cronológico é um recurso educativo que facilita a visualização, sistematização e estruturação temporal dos conteúdos lecionados. Através deste recurso, foi possível representar-se o tempo cronológico, fornecendo-se aos alunos informações rápidas, destacando-se as datas e os acontecimentos considerados pertinentes, apoiando, deste modo a criança na estruturação das noções de tempo (João, 2015).

Para além do friso cronológico, foi levado para a sala um mapa (em formato A3) e imagens de padrões de descobrimento, com a informação de cada um

dos locais descobertos/conquistados pelos portugueses, sendo que ao longo da exploração do friso cronológico foi pedido a uma criança de cada vez, para ir junto do mapa e colocar o padrão de descobrimento correto. Este momento da atividade permitiu que os alunos tivessem a oportunidade de realizar uma experiência concreta e contextualmente significativa, em que as crianças estavam envolvidas na sua aprendizagem, tendo um papel ativo (Fosnot, 1999). Cada aluno tinha também um mapa (em formato A4) (c.f. Apêndice O) e devia associar os números presentes no seu mapa ao nome do local descoberto/conquistado, o nome do navegador que chegou a esse local e o ano, fazendo deste modo a legenda do mapa. Os mapas apresentam-se como um meio indispensável no ensino, visto que “a sua utilização está ligada à aquisição do conceito de espaço tão necessária à correta compreensão dos fenómenos históricos” (Proença, 1989, p. 297).

Para a segunda atividade foi fornecido a cada aluno os “Bilhetes de identidade de cada rei da 2ª dinastia” (c.f. Apêndice O), sendo que estes se encontravam incompletos, faltando informações relativas aos descobrimentos/conquistas realizadas no reinado de cada rei. Assim, a pares, os alunos organizaram os bilhetes de identidade tendo em conta o ano em que cada rei governou Portugal e identificaram quais as descobertas/conquistas realizadas em cada um dos reinados. Nesta atividade foi evidente o envolvimento das crianças que revelaram muito entusiasmo pela tarefa proposta, principalmente por poderem realizar a mesma em colaboração com o colega do lado: “Professora, posso fazer com o A?” (criança A.C). Neste sentido, verificou-se que é necessário atender à zona de desenvolvimento proximal/potencial (ZDP), visto que a criança desenvolve a capacidade de resolver problemas na interação com o outro, ocorrendo uma aprendizagem significativa (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1991).

Na reunião pós-ação a orientadora cooperante e a supervisora institucional evidenciaram como aspetos positivos a evolução que existiu ao nível da comunicação e interação com a turma, dado que a o professor deve procurar estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com os seus alunos

e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula (Vieira, 2000). Foi ainda salientado o facto da segunda atividade ter sido bastante motivadora para os alunos, apesar de aparentemente poder ser repetitiva e desmotivadora. No entanto, com o grupo em questão ocorreu um grande envolvimento dos alunos, o que demonstrou o conhecimento dos interesses e das motivações da turma.

Como aspetos menos positivos e a melhorar, foram salientados por parte da orientadora cooperante e da supervisora institucional o facto de no mapa fornecido aos alunos poder já estar presente algumas informações acerca das conquistas/descobertas, sendo que os alunos só teriam que preencher aquelas que são mais importantes e que estivessem em falta, visto que verificou-se no decorrer da atividade que esta se alongou muito mais do que aquilo que estava previsto devido a esse trabalho. Um outro aspeto negativo realçado foi a estratégia utilizada para distribuir os “Bilhetes de identidade”, uma vez que poderia ter sido colocado um exemplar de cada “Bilhete de identidade” em envelopes e ter sido entregue um envelope a cada criança, de modo a que a distribuição destes fosse realizada de uma forma mais eficaz.

Em síntese, a prática não se desenvolveu só de uma forma individual, evidenciando-se que todo o trabalho desenvolvido só foi possível graças à cooperação e colaboração existente entre o par pedagógico, auxiliado pela professora cooperante e supervisora institucional. Deste modo, a ajuda e o apoio de ambas as profissionais permitiram a construção do Eu profissional na formação inicial, e constituíram-se como um facilitador ao desenvolvimento de atividades significativas e desafiadoras, que promoveram a curiosidade nas crianças e o seu desenvolvimento de uma forma saudável e feliz.

5. METARREFLEXÃO

Nesta fase final da elaboração do presente documento é fundamental realizar uma reflexão acerca de todo o percurso da PES, destacando-se também as similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos. Para além disso, salienta-se a metodologia de investigação-ação que guiou toda a prática desenvolvida, assim como o trabalho colaborativo existente entre o par pedagógico, educadora de infância e professora cooperante, bem como das supervisoras institucionais.

O educador de infância e o professor, tal como explicitado no primeiro capítulo, conhecem as especificidades destes dois níveis educativos, EPE e 1º CEB, devendo assim observar o grupo de crianças de forma a planificar e desenvolver sua ação de acordo com as idades, o nível de desenvolvimento das crianças, os seus interesses e as suas necessidades. Assim, considera-se que ambos os profissionais de educação são responsáveis por promover aprendizagens significativas para as crianças, de forma a que estas se desenvolvam a nível intelectual, social e emocional, adquirindo competências e valores imprescindíveis para a vida em sociedade, tornando-se assim no futuro cidadãos responsáveis, críticos e reflexivos perante as situações com a qual se irão deparar (Despacho nº 9311/2016, 21 de julho).

No que respeita aos grupos observou-se que ambos mostravam interesse em participar ativamente nas atividades, curiosidade acerca do meio que o rodeia, vontade em explorar o mundo através dos sentidos e partilhar as descobertas realizadas com o outro, e ainda um grande interesse por atividades que fossem desenvolvidas no espaço exterior da escola, evidenciando-se nesses momentos uma maior predisposição para a aprendizagem. Verificou-se ainda a existência de grupos heterogêneos ao nível da idade na EPE, o que permitiu uma partilha de experiências entre as crianças, observando-se que esse foi um fator favorável ao seu desenvolvimento, uma vez que predominou

um espírito de entreajuda e colaboração entre as crianças mais velhas, que auxiliavam as crianças mais novas no desenvolvimento de algumas tarefas. Contudo, verificou-se que nos grupos do 1º CEB, não existe uma grande heterogeneidade, sendo que as idades são mais próximas.

Para além das similitudes e dos contrastes observadas ao nível do grupo de crianças, é importante evidenciar também as semelhanças e as diferenças ao nível da organização do espaço e do tempo nestes dois níveis educativos. No que respeita à organização do espaço, observou-se que a sala de atividades da EPE se encontrava dividida em áreas de interesse, sendo que em cada uma delas estavam presentes materiais que as crianças podiam manipular e explorar de forma a realizar diversas aprendizagens (Holman & Weikart, 2007). No entanto, na sala do 1º CEB observou-se que não existia uma divisão por áreas de interesse e não se encontrava uma grande variedade de materiais manipuláveis. No que concerne à organização do tempo, observou-se que em ambos os grupos dos diferentes níveis educativos existia uma rotina diária, permitindo que as crianças conseguissem prever a sucessão dos vários momentos ao longo do dia. Assim, aquando da chegada à sala, em ambos os grupos se observou a existência de um momento de diálogo em grande grupo, de modo a que as crianças pudessem partilhar com os colegas e os adultos algumas das suas vivências. Estes momentos possibilitavam assim que o par pedagógico conhecesse melhor cada uma das crianças, através das partilhas realizadas, e incluísse os interesses e as necessidades evidenciadas na ação que foi sendo desenvolvida no decorrer da prática educativa. É importante referir que em ambos os contextos existiu a planificação de ações educativas, contudo esta era bastante flexível, tendo em consideração as situações imprevistas, os interesses, as necessidades e aprendizagens de cada grupo.

O trabalho colaborativo entre docentes é também considerado fundamental no processo de transição entre a EPE e o 1º CEB, uma vez que através do perfil duplo conferido por este mestrado, o docente possui uma maior sensibilidade e uma visão diferente das necessidades, e as mudanças que essa transição implica para as crianças. Desta forma, é essencial a existência de uma

articulação entre o educador e o professor, visto que o primeiro pode e deve fornecer informações acerca das características de cada criança, assim como as suas necessidades e interesses, por sua vez, o professor deve ter em consideração as vivências das crianças, apoiando e proporcionando novas aprendizagens (Serra, 2004).

Após a apresentação das similitudes e contrastes dos dois níveis educativos, é essencial referir que as práticas desenvolvidas se suportaram na metodologia de investigação-ação. Esta metodologia compreende cinco fases que se encontram relacionadas entre si: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Através destas fases, o docente é capaz de refletir sobre a sua prática, questionando-a sistematicamente, com vista a uma melhor compreensão das situações educativas, sendo que o profissional de educação se encontra ativamente envolvido em todo o processo (Marques, Moreira & Vieira, 2001; Sanches, 2005).

Considera-se que a PES contribuiu para o desenvolvimento da identidade profissional, onde se viveram múltiplos momentos e se realizaram diversas aprendizagens, sendo que o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, mostrou-se fundamental para o estabelecimento das ações educativas, constituindo-se como momentos de partilha de saberes, experiências, opiniões, receios, dificuldades e motivações. É de salientar que a identidade profissional não se desenvolve de uma forma isolada e solitária, sendo influenciada pelo contexto organizacional e pelos processos de socialização (Marta & Lopes, 2012a, 2012b), tal como ocorreu no decorrer da PES, foi graças à colaboração e à partilha de ideias entre os três pares pedagógicos que se encontravam no contexto, que foi possível dinamizar o espaço exterior, proporcionando novas aprendizagens às crianças. A construção da identidade profissional teve início com a PES, evoluindo posteriormente no decorrer da carreira docente, sendo essencial continuar a adquirir novos conhecimentos a partir dos contextos de trabalho, e das suas dinâmicas internas e externas que os caracterizam e definem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (coords.). (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., & Mendes, T.V. (1994). *A construção do Currículo na Escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Edições Almedina.
- Alcará, A.R. & Guimarães, S. E. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional* (online), 11 (1), 177-178. Acedido a 1 de fevereiro de 2019, disponível em http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_sueli_arq17.pdf.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (coord.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, 91-118. Porto: Porto Editora.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Arends R. I. (2007). *Aprender a ensinar*. (7ª edição). Madrid: The McGraw-Hill.
- Barbosa, A. (1998). *Entrevista a Ana Mãe Barbosa* (Online), Memória Roda Viva. Acedido a 30 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/an>.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular – a conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Belo, M. & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school: pupils experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberland, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6 (1), 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 20 de novembro de 2018. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c244.pdf>.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural*. Percursos para práticas reflexivas. Lisboa: Texto Editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. (3.ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Chateau, J. (1975). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação* (online), 20, 81-98. Acedido a 28 de novembro de 2018, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>.

- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134.
- Cosme, A. (2004). Projecto da Gestão Flexível do Currículo: Mais um contributo para o Debate. *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (Online), 14, 176-179. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6969/2/83285.pdf>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Cunha, S. M., Lombardi, S. S. L., Ciszewski, W. S. (2009). Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, (Online), 17, 22, 41-48. Acedido a 5 de abril de 2019. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/224/156>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed editora.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acosso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Dorigon, T. & Romanowski, P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes* (online), 8-22. Acedido a 26 de fevereiro de 2019. Disponível

em

<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96%3E>.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância*, 151-156. Porto Alegre: Penso Editora Lda.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática e observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, P. (2011). O "lado micro" de inovações curriculares para o ensino básico: uma análise a partir de vozes de "actores de terreno". *IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares: conferências*. (pp. 309-344). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65830/2/88060.pdf>.
- Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a Arte Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (Online), (48), 309-328. Acedido a 27 de dezembro de 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S010440602013000200018>.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1ºCEB. In A. Flores, *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 2 de fevereiro de 2019. Disponível em <http://colquiodesafioscurriculares2015.tk/>.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário: de ciclo único a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 9-24. Porto: Porto Editora.
- Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação de Freire. *REBES- Ver. Brasileira de Ensino Superior*, 1(2), 64-72.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadotti, M. (2000). Perspetivas atuais da educação. *São Paulo em Perspetiva*, 14 (2), 3-11. Acedido a 5 de abril de 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.
- Gómez, M. V (2009). A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. *Revista Iberoamericana de Educação OEI*, 48/3, 1-12.
- González, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1967). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grandson, R. (2000). *O Conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Hidalgo, C. M. (2000). *Pedagogía de la expresión escrita y la creatividad infantil*. Lima: San Marcos.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- João, A., S., L. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da história e geografia de Portugal*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard – a resource guide on the UN Committee on the rights of the child general comment no. 12*. Londres: Save de Children UK/UNICEF.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. (Online), 16 (1), 88-93. Acedido a 28 de novembro de 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>.
- Leonido, L. (2009). O jogo na educação. *Revista Iberoamericana de Educação OEI*, 56, 3, 1-15.
- Libâneo, J. C. (2008). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lino, D. (1996). O projecto Reggio Emilia: Uma aprendizagem. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-135). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Porto: LIDEL.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/DGE.
- Madaleno, O. & Sá-Chaves, I. (2004). *Formação Contínua de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: (re)qualificação de competências*. XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?
- Maia, J. S. (2008). *Aprender ... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Marchão, A. J. (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, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (107), 4-5. Acedido a 14 de novembro de 2018. Disponível em <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=2037&sort=2016>.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (2001). *A investigação-acção na formação de professores – um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*, 619-629. RepositóriUM. Acedido a 14 de junho de 2019, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012a). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 22 (22), 159-175. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3287>.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012b). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 25 (1), 29-52. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.3015>.
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monereo, C. & Gisbert, D. D. (2002). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.

- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2005). “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma Educação Autêntica e Transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, (Online), 5 (1), 70-95. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/moreira.htm>.
- 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.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. (2002) *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Mortimer, E. F. (2000) *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- NAEYC - National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Documento da NAEYC. Acedido a 29 de maio de 2019. Disponível em <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importanceof-play.pdf>.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In R. V. Serbino (Org), *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da UNESP.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1º CEB - Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. In *Atas CIAIQ - Investigação qualitativa em educação* (pp. 118-127). Acedido a 27 de março de 2019. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 61- 108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2001). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (Online), 22 (1), 81-93. Acedido a 16 de novembro de 2018. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312004000100009&lng=pt&nrm=iso.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-127). 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* (4.ª ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lima, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira- Formosinho (Org), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J. P., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., & Vélez, U. (1999). *Mapas conceptuais – Uma Técnica Para Aprender* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2017). Currículo e gestão: Perspetivas de Integração em Tempos de Accountability. *Revista de Estudos Curriculares* (online), 8, 1, 35-50. Acedido a 4 de abril de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54074/1/2017.%20Artigo%20Curriculo%20e%20gest%C3%A3o.pdf>.
- Pacheco, J. A. (2018). Teorias curriculares: Entre o estado e o sujeito. In M. A. S. Aguiar, A. F. B. Moreira & J. A. B. Pacheco (Orgs.), *Currículo: Entre o comum e o singular*. Brasil: ANPAE.
- Pelizzari, A. Kriegl, M. L. Baron, M. P. Finck, N. T. L. & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba*. 2(1). Acedido a 25 de março de 2019. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Pereira, I. (2007). *A Criatividade em Manuais Escolares de Ciências do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro. Acedido a 10 de dezembro de 2018. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/2966>.

- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da investigação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar* (online), 20, 224-233. Acedido a 3 de fevereiro de 2019, disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/pdf_22.
- Pereira, F. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Peterson, P (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1976). *Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pires, A. Batista, A. Brito E. & Velho, F. (2017). Do mundo da fantasia para o mundo do ABC: a perceção da criança. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 1(1). Acedido a 30 de março de 2019. Disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.01.2503>.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimentos Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. Roldão (Org.), *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Prellwitz, M. & Skär, L (2007). *Usability of playgrounds for children with diferente abilities*. *Occup Ther. Int.*, 14(3), 144-155.

- Proença, M., C. (1989). *Didáctica da História: Textos Complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Puentes, R. (2010). *A gestão da matéria no processo de interação com os alunos II - a estruturação didática da aula*, 9-15. Acedido a 2 de fevereiro de 2019, disponível em <http://www.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-doensino-superior-a-estruturacao-didatica-da-aula.pdf>.
- Ramos, M., A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão, (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, 123-150. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, C. M., Monteiro, R. & Carrilho, J (2011). Construindo um modelo de análise da prática lectiva numa aula de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação* (online), 24(2), 135-158. Acedido a 29 de janeiro de 2019, disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3032>.
- Ribeiro, A. M, Silva, M. C. & Leite, V. F. (2010). A Compreensão e Interpretação Textuais na Experiencia PNEP. In I. S. P. Pereira (Org.) *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. (pp. 61-74). Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Richards, J., C. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. England: Cambridge University press.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. Castelo Branco: RVJ-Editores.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. (4ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (online), 5(5), 127–142. Acedido a 4 de junho de 2018. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Seifert, K. L. (2002). 2. O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. L. (2007). 1. Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. L. Serrazina (coord.), *Ensinar e aprender matemática no 1º ciclo*. (pp. 7-18). Lisboa: Texto Editores.
- Serrazina, M. L. & Matos, J. M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sequeira, M. (1999). “A competência linguística no processo de compreensão leitora”. In Rui Vieira de Castro e Pilar Barbosa (orgs.). *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra, 407-413.
- Silva, L. R. (2008). Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. *Revista Inter Ação*, 33 (2), 359-378. Acedido a 5 de abril de 2019. Disponível em <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5272>.

- Silva, E. (2011). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Org.), *Desenvolver Competências em Língua. Percursos Didácticos* (2ª Edição) (pp. 33-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (1996) Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-51). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques & M. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada* (pp. 83-97). Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. F. (2000). *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aulas inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação* (online), 26 (1), 307-347. Acedido a 14 de dezembro de 2018, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994>.
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In M. Thurler, & P. P., *A escola e a mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e*

- Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Verdini, A. S. (2006). *A sala de aula como espaço de leitura significativa*. Acedido a 6 de fevereiro de 2019. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12752367/a-sala-de-aula-como-espaco-de-leitura-significativa-cereja>.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Viera, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotsky, L. S., Luria, A., R. & Leontiev, A. (1991). *Psicologia e pedagogia I – Bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, (Online), 7 (1), 5-22. Acedido a 4 de janeiro de 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13502939985208291>.
- Zabalza, M. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Editores.

7. **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (2017/2021). *Projeto Educativo*. Rio Tinto.
Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (2017/2021). *Regulamento Interno*. Rio Tinto.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976, Assembleia Constituinte.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República N.º. 201/2001, Série 1 de 2001-08-30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República - 1.ª Série. Presidência do Conselho de Ministros Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº237/2005, Série I de 2005-08-30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006. *Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário*. Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro de 2009. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro*. Diário da República n.º 174/2009, Série I de 2009-09-08. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012. *Regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República - 1.ª série – n.º 245*. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-04-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

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

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Educação.

DGES (2018). *Programa Eco-Escolas*. Acedido a 6 de janeiro de 2019. Disponível em <https://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2018/09/Programa-Eco-Escolas-SINTESE.pdf>.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.

- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I de 1997-02-10. Presidência do Conselho de Ministros, Assembleia da República, Lisboa.
- Plano Nacional de Leitura (2017). *Apresentação do Projeto*. Acedido a 4 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/153/ApresentacaoLVV.pdf>.
- Ribeiro, D. (2018/2019). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

NM