



Orientação

# ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Anexos	vii
Lista de Apêndices	viii
Acrónimos e siglas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A Educação Básica e a Profissionalidade Docente	3
2. Fundamentos de Ação Educativa na Educação Pré-Escolar	11
3. Fundamentos da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
Capítulo II – Caraterização do Contexto de Estágio e metodologia de Investigação	26
1. Caraterização do Centro de Estágio	26
1.1. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar	29
1.2. Caraterização do contexto de 1.º ciclo do ensino básico	39
2. Metodologia de Investigação	47
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão acerca das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
1. Percurso pedagógico vivido na educação pré-escolar	53
2. Percurso didático no 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Reflexão Final	81
Referências Bibliográficas	84
Normativos Legais e Documentos Orientadores	93

## **AGRADECIMENTOS**

Desde que me lembro que sonhei ser educadora e professora. Desempenhar a tarefa nobre que é a de educar e ensinar. Lembro-me de brincar nos recreios da escola e em casa, com outras crianças ou nenucos, e colocar-me na posição de professora.

Agora está a aproximar-se o tempo de deixar os nenucos e os amigos de escola e passar a encarar pequenos seres humanos com a ânsia de crescer e aprender. Escrever este relatório e viver este último ano de curso fez-me pensar no quão rápido o tempo passa e às vezes nem damos por isso.

Chegada a altura de escrever umas últimas palavras sobre todo este percurso, cabe-me agradecer a todos aqueles que o viveram comigo, de alguma forma.

Não posso deixar de começar este texto por agradecer aos meus pais e à minha avó. Desde que me lembro que somos os quatro: o meu pai, a minha mãe, a minha avó Elsa e eu. Quero agradecer-vos por me acompanharem em cada momento, por me fazerem acreditar que se quero consigo e por nunca me terem feito optar por algo que não queria. Quero agradecer-vos por apoiarem as minhas decisões, por me encorajarem a vivê-las e por me fazerem querer ser sempre mais. A vocês, obrigada.

À Paula, que da situação mais inesperada se tornou uma das pessoas que mais quero levar para a vida. Quero-te agradecer por seres a irmã que nunca tive e pela amizade que criamos. Por me apoiares em todos os momentos da minha vida e por estares lá incansavelmente.

À Ana, minha amiga e minha díade. Dizem que quando trabalhamos com amigos custa sempre menos. Desde a praxe, às boleias, aos trabalhos de grupo, aos cafés, aos passeios e ao par de estágio infalível. Esta aventura não seria a mesma se não trabalhássemos juntas. O apoio constante, o incentivo, as palavras certas nos momentos em que precisámos. Sempre soubemos ser um par. Com ideias alucinantes, sempre nos soubemos desafiar mutuamente e foi isso que fez com que todo este tempo tivesse ainda mais sentido. Olho para trás e sei que juntas fizemos um bom trabalho.

À Praxe da ESE e à Cantuna pelas pessoas espetaculares que colocaram no meu caminho. Por serem desafio e porto seguro. Por me fazerem ficar, continuar e voltar.

E por falar em pessoas que estes contextos da minha vida me trouxeram, quero agradecer às escolhas que neles fiz.

À minha madrinha Alexandra, por me ter acolhido desde cedo e por me ter feito crescer a vários níveis e ganhar asas para voar. Obrigada por me ensinares a dar os primeiros passos neste contexto da minha vida e por seres abraço seguro em todos os outros.

À minha madrinha Sofia por me conhecer tão bem. Por me receber de braços abertos desde o primeiro dia e por me desafiar a ser mais e melhor. Por ser a madrinha e a amiga que escolhi acertadamente.

À minha Maria, por ser um exemplo para mim. Quero agradecer-te por te cruzares no meu caminho, por me fazeres identificar contigo e por seres uma pessoa mesmo especial na minha vida.

À Bélinha por todos os desabafos, por todo o apoio, pelas palavras incansáveis e pelos abraços reconfortantes que facilitaram todo este trabalho. Obrigada por me ouvires sempre.

Às minhas afilhadas Rafaela, Ana e Andreia por acompanharem o meu percurso na ESE e na tuna e por conseguirem torná-lo ainda mais especial. Obrigada por me escolherem e por me deixarem escolher-vos. Cativaram-me.

À Ariana, pelas conversas reconfortantes, pelos abraços-casa, pelos incansáveis incentivos, pela força, pela coragem, pela amizade e pelo constante acompanhamento e encorajamento. Obrigada.

Às docentes cooperantes que generosamente nos acolheram. Por partilharem connosco a sua experiência e por colaborarem com incentivo, empenho e dedicação ao longo de todo o percurso da PES. Um bem-haja por aceitarem este desafio e nos proporcionarem oportunidades enriquecedoras em contexto educativo.

Às supervisoras institucionais e orientadoras deste relatório e aos profissionais que ao longo deste percurso formativo me fizeram crescer e superar. Por partilharem também as suas experiências e conhecimentos, pelo incontestável apoio e dedicação que demonstraram neste processo.

Não posso deixar de agradecer ainda a todas as crianças dos grupos de estágio onde desenvolvemos a PES, que nos acolheram de forma tão natural e

empática, presentando os nossos dias com o seu carinho, dedicação e simplicidade. Fizeram com que este percurso valesse ainda mais a pena e marcaram-no com a vossa essência. Nunca me vou esquecer dos vossos sorrisos. Fizeram-me acreditar ainda mais na certeza desta escolha.

## RESUMO

Sendo um documento essencial na construção da profissionalidade docente da estagiária, o presente relatório incorpora uma apresentação e reflexão acerca do percurso percorrido ao longo dos estágios em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Espelhando o processo formativo da PES num perfil duplo surgem os referenciais teóricos e legais que sustentaram as ações desenvolvidas em contexto, aliados a uma caracterização e reflexão acerca das singularidades dos contextos educativos e das crianças com os quais a mestranda desenvolveu a sua prática. A análise e reflexão dos mesmos permitiram desenvolver ações significativas com as crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento holístico e uma continuidade educativa inerente ao perfil duplo da docência, numa perspetiva socio construtivista, segundo a qual a criança é encarada como o centro do processo educativo, desempenhando um papel ativo nesse mesmo processo.

Assentes numa metodologia de investigação-ação, as práticas educativas fomentaram o desenvolvimento da capacidade reflexiva pelo trabalho colaborativo e pelos processos de observação, planificação, ação e avaliação, proporcionando oportunidades para ações mais inovadoras e com sentido, capazes de provocar transformações no contexto e na futura profissional. O facto de ter agido nos dois contextos permitiu a construção do perfil duplo quer ao nível da continuidade educativa, quer ao nível do desenvolvimento e conhecimento de crianças.

**Palavras-Chave:** Professor reflexivo; Metodologia de Investigação-Ação; Socioconstrutivismo; Educação de Infância e 1.º CEB; Processo Colaborativo.

## **ABSTRACT**

The document you are currently reading has been an essential tool for the development of the intern as a professional teacher and educator, as this incorporates a presentation and reflection about her path during the internships in Preschool education and Primary Education integrated in the curricular unit of Supervised Educational Practice that is inserted in the Masters of Preschool education and teaching primary school's study programme.

Reflecting the formative process of the SED in a double profile emerge theoretical references and legal that sustained the developed actions in context, allied to a characterization and reflection about the singularities of the educational contexts and of the children with whom the master's student developed her practice. The analyses and deliberation of this allowed the development of significant actions with the enfants, in order to increase the masters student holistic development and an educational continuity inherent to the double profile of teaching in a perspective socio constructive, in which the child is seen as center of the educational process performing an active role in that same process.

Rooted in a methodology of research-action, the educational practices instigated the development of the reflexive capacity by the collaborative work and the observation processes, planification, action and evaluation, providing opportunities for actions more innovative and meaningful, capable of triggering transformations in the context and professional future. The fact that the master student acted in both contexts of education, previously mentioned, allowed the construction of a double profile either in a level of educational continuity and level of the growth and development of the children.

**Key-Words:** Reflexive professor, Methodology of Investigation, Social-constructivism, Preschool Education and Primary Education, Collaborative Process.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Matriz de Planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo B – Matriz de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo C – Matriz do guião de pré-observação

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Registo fotográfico do quadro das presenças

Apêndice B – Registo fotográfico dos identificadores das áreas

Apêndice C – Registo fotográfico do mapa conceptual dos transportes e das profissões

Apêndice D – Registo fotográfico do “Mar” criado pelas crianças

Apêndice E – Registo fotográfico da reação das crianças ao recipiente das pedras

Apêndice F – Registo fotográfico do cenário do teatro de sombras “O Ratinho Marinheiro”

Apêndice G – Registo fotográfico do quadro de giz com as votações das crianças

Apêndice H – Registo fotográfico do barco construído pelas crianças

Apêndice I - Imagem do estado do Planeta Terra

Apêndice J – Textos informativos acerca dos problemas ambientais (exemplo)

Apêndice K – Expressão escrita do texto de opinião “O planeta precisa de mim. O que posso fazer para o ajudar?” (exemplo de um texto de opinião)

Apêndice L – Expressão escrita do texto de opinião “O Planeta precisa de mim. O que posso fazer para o ajudar?” da aluna M, recorrendo a diferenciação pedagógica

Apêndice M – Registo fotográfico da visão do Planeta Terra pelos alunos

Apêndice N – *Link* do *e-book*

Apêndice O – Receita do bolo de noz

Apêndice P – Registo fotográfico dos alunos no local escolhido para a plantação da árvore

## **ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA – Perfil dos Alunos

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura



## INTRODUÇÃO

O presente documento consiste num relatório de estágio que versa sobre uma descrição, fundamentação e reflexão acerca das práticas desenvolvidas em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inserido numa proposta no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) referente ao 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta reflexão coincide com o culminar de um ciclo de estudos que especializam e habilitam a mestranda para a docência nos níveis educativos supracitados, assumindo, assim, um perfil duplo de docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Não somente no decurso da PES, mas também ao longo do percurso formativo desenvolvido, a docente estagiária foi incitada a atingir objetivos relacionados com a capacidade de mobilização de saberes de nível científico, pedagógico e didático, numa perspetiva de construção profissional docente, congregando com competências investigativas e reflexivas, fundamentais, em grande medida, para potenciar o progresso educativo. Este construto emergiu ainda de uma articulação constante concretizada entre a ação educativa e a reflexão sobre a prática, destacando a “reflexão crítica sistemática individual e colaborativa sobre as situações educativas, como modo de indagação sobre práticas” (Ribeiro, 2018), podendo assim caracterizar o profissional.

Dividido em três capítulos, o primeiro surge numa perspetiva de enquadramento dos níveis educativos, destacando os referenciais teóricos e legais que sustentam a ação em contexto e segundo os quais o par pedagógico se apoiou para compreender a realidade educativa e intervir significativamente. O primeiro subcapítulo sugere uma visão geral das conceções comuns, passando, posteriormente, a salientar nos subcapítulos que se seguem os aspetos singulares e intrínsecos a cada um.

Num segundo capítulo preconiza-se uma caracterização do contexto de estágio onde foi concretizada a prática, incorporando as suas especificidades, fundamentais para a compreensão do ambiente educativo. Ainda neste capítulo são explanadas as características singulares dos grupos de crianças com os quais se desenvolveu o estágio em contexto, evidenciando a importância deste

conhecimento para a concretização das práticas. Concomitantemente, neste segundo capítulo do relatório, destaca-se ainda a metodologia de investigação-ação como pilar fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas levadas a cabo pela díade estagiária.

No terceiro e último capítulo em que se divide o relatório são descritas, analisadas e refletidas as práticas desenvolvidas em ambos os contextos educativos. Neste, encontra-se patente a mobilização dos referentes teóricos e legais explanados no Capítulo I, justificando as opções tomadas nas práticas, à luz, igualmente, das informações recolhidas através do processo de observação descrito e analisado no Capítulo II.

Numa fase final da estruturação, apresenta-se ainda uma reflexão final referente a todo o processo formativo que contribuiu para o crescimento e formação profissional da estagiária, mobilizando e articulando os saberes desenvolvidos ao longo deste percurso.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo deste relatório tem em vista a abordagem de alguns aspetos teóricos e legais que orientaram as práticas educativas, tanto na educação pré-escolar (EPE) como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). É de salientar que apenas serão abordados alguns aspetos considerados essenciais para a fundamentação das práticas pedagógicas em contexto, de tal forma que esses aspetos possam contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro).

### **1. A Educação Básica e a Profissionalidade Docente**

Sendo a educação básica o primeiro contacto que a criança estabelece com o sistema educativo, entende-se o seu contributo para o favorecimento do “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 1.º). Este sistema pretende cooperar em grande medida com a sociedade e com o seu progresso, atribuindo a todos os indivíduos o “direito à educação e à cultura” (idem, art. 2.º), tal como consignado na Convenção dos Direitos das Crianças (1990).

Numa perspetiva de continuidade à educação familiar, a educação básica abarca, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 4.º.), “a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”, no sentido de conceber atividades, projetos e pedagogias capazes de fomentar nas crianças competências para a sua atuação na sociedade, como membro integrante da mesma. Ao longo de um período compreendido entre os três e os 10 anos de idade, as crianças interagem entre

si e com a ajuda de adultos competentes para o efeito, desenvolvendo-se a nível físico, motor, intelectual, moral e social, numa perspetiva holística da sua formação.

Ao pensarmos na educação básica destacamos os docentes como elementos de grande importância nos processos educativos. Estes elementos, enquanto autónomos no desenvolvimento da sua profissão (Nóvoa, 2013), encontram-se perante um processo contínuo, assente na construção e reconstrução de significados, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens e saberes profissionais (Day, 2001). Ao desenvolver autonomamente a sua ação, é possível compreender a existência de uma forte ligação intrínseca entre o que ele é enquanto pessoa e a forma como ensina, sendo, por isso, “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2013, p. 17). Responsáveis pela tarefa de educar, os docentes “são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização” (Nóvoa, 1999, p. 18), cabendo-lhes a concretização de práticas significativas tendo em conta o contexto.

O educador de infância, como primeira etapa, encontra-se incumbido de uma tarefa organizativa do ambiente educativo, potenciando espaço, materiais e recursos diversificados e estimulantes para a criança, tendo em conta as suas necessidades e interesses, visando proporcionar experiências enriquecedoras (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, art. 3.º, anexo n.º1). Esta atitude prevê no profissional uma observação atenta e minuciosa, capaz de dar resposta à individualidade e ao grupo, além de carecer de um cuidado que torne possível o estabelecimento de relações de confiança e bem-estar que permitam à criança sentir-se segura e confiante ao longo dos processos educativos.

O professor do 1.º CEB encontra-se sujeito ao desenvolvimento de um currículo estabelecido para o nível educativo em questão, tendo em conta uma visão articulada dos saberes para a aquisição e desenvolvimento de capacidades cruciais para o progresso do aluno. Sendo este um momento de transição, o professor deve recorrer às competências e conhecimentos de que as crianças já dispõem, de tal forma que os inclua no desenvolvimento das ações pedagógicas em contexto, tornando as aprendizagens ainda mais significativas. Simultaneamente, deve despoletar o interesse pelas várias áreas de conteúdo, incentivando as crianças a desafiar-se mutuamente numa perspetiva de construção de saberes. Ainda nesta etapa, são igualmente estimuladas e

desenvolvidas as capacidades motoras, artísticas e sociais, tendo em conta a “educação para a cidadania” (idem).

Com a publicação do decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi estabelecido o “perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”. O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Assumindo um perfil duplo da docência, compreende-se o valor que este adquire no desenvolvimento das crianças, dos profissionais, bem como dos processos educativos, assentando no facto de ser essencial proporcionar transições bem-sucedidas às crianças, uma vez que contribuem para o seu bem-estar. Ao longo da vida, os indivíduos estão sujeitos a um conjunto de diversas transições em variadas situações que os afetam em termos de “crescimento e aprendizagem” (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 9). Essas transições afetam, tanto as crianças como os adultos, nas inúmeras circunstâncias da vida, transitando, naturalmente, “to other settings at other times” (Bronfenbrenner, 1996, p. 103). No que diz respeito à criança, a simples chegada de um novo irmão a casa, poderá ter influência na sua forma de agir na escola. Ao concretizarem as diversas transições a que estão sujeitos, “os indivíduos adquirem novos papéis e novos mundos, assim como as suas responsabilidades oriundas dessas interações associadas a determinadas posições na sociedade” (Marta, 2012, p. 191).

A este respeito, o perfil duplo do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico responde a uma preparação docente para encarar “a infância como um *continuum* dos zero aos 10 anos, tal como se deseja que seja perspectivada” (Ribeiro, Flores & Sá, 2016). Além disso, os docentes devem conseguir ainda estabelecer uma “reflexão partilhada da prática educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571), concorrendo para a prática de uma educação plena capaz de responder às exigências da própria sociedade. Ao

reconhecer as especificidades de cada nível educativo, o docente encontra-se capaz desenvolver um trabalho que responde às suas exigências, fornecendo oportunidades de desenvolvimento significativas para as crianças. Esse conhecimento não carece de uma antecipação de etapas posteriores, mas antes permite que se verifique uma articulação de saberes entre ambos os níveis educativos, fomentando a concretização de projetos e a utilização de metodologias comuns que tornam os processos transitivos mais naturais.

O papel dos docentes de perfil duplo encontra-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, assente em quatro dimensões fundamentais: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De acordo com estas dimensões, aos docentes cabe o importante papel de promover o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, numa ótica de formação de cidadãos responsáveis e capazes de uma convivência democrática, funcionando assim, de acordo com Dewey (1859) citado por Vasconcelos (2007, p. 111), “como modo de vida comunitária”. Para tal, importa que estes agentes educativos promovam oportunidades e experiências diversificadas que proporcionem aprendizagens significativas e o bem-estar e desenvolvimento individual e cultural de cada criança. De acordo com Sarmiento (2006) citado por Vasconcelos (2007, p. 111) a escola deve funcionar como “o primeiro pilar da «socialização pública das crianças»”, valorizando as suas opiniões e ideias numa perspetiva de educação democrática e permitindo assim a sua participação ativa no desenvolvimento da própria educação. Ao assumir este papel ativo, a criança torna-se, pois, “capaz de dividir poder com os adultos e partilhar responsabilidades na tomada de decisões” (Craveiro & Silva, s.d. ), desenvolvendo assim a sua autonomia e consciência de si como ator principal do seu crescimento.

A criação de situações e o desenvolvimento de ações resulta de processos reflexivos que acompanham o trabalho docente, devendo ser concretizados de forma colaborativa entre os diversos agentes educativos envolvidos no processo. Esta competência é desde cedo desenvolvida no profissional, adquirindo grande relevância desde o processo formativo do docente. Ao longo deste processo, a estagiária “procura desenhar e desenvolver o seu próprio percurso, em função dos referentes teóricos e metodológicos, e das condições com que vivencia as

experiências, nos contextos de complexidade e incerteza que caracterizam as práticas educativas” (Ribeiro, Flores, & Sá, 2016, p.562). Nesses contextos prevê-se, além do desenvolvimento das competências reflexivas, a oportunidade “de *feedback*, de questionamento, de investigação sobre as práticas” (*idem*), capazes de tornas as práticas mais inovadoras e proporcionando a sua melhoria, de tal forma que possam ser significativas para as crianças, na medida em que encontram aqui um espaço capaz de escutar a sua voz.

O poder dividido com o adulto confere-lhe a necessidade de desenvolver competências que o tornem capaz de, segundo Alarcão (1996, p. 18), estabelecer contacto com diversas “convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas”. Desta forma, o seu conhecimento vai sendo construído de forma gradual e tão mais significativa quanto mais ricas forem as suas oportunidades de contacto com a ação revestida de auto e/ou hetero formação contínua. Neste sentido, e de acordo com Schön referido por Alarcão (1996, p. 26), importa que a formação de profissionais tenha em conta a inclusão de “uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição”. A reflexão resultante da prática educativa tem em vista, de acordo com Dewey (1993), citado por Alarcão (1996, p. 175), “uma forma especializada de pensar” que implica um exame minucioso e um pensamento crítico acerca das práticas, atribuindo-lhes sentido com vista ao seu melhoramento. O desenvolvimento profissional não incorpora, portanto, apenas “um processo puramente individual, mas um processo em contexto”, que “requer o conhecimento das fontes plurais que o fundamentam” (Oliveira-Formosinho, 2009, pp. 225-226).

Não somente cabe considerar uma visão de um educador e professor que ensina, educa e promove ações que capacitem as crianças para a sua vida em sociedade, como também há que ter em conta o papel deste na vida escolar e da instituição, contribuindo assim para o desenvolvimento do projeto educativo da escola e colaborando com todos os intervenientes do processo educativo.

Ao conceber-se o meio como promotor de um maior desenvolvimento do indivíduo, é possível compreender a ideia de uma visão construtivista do conhecimento defendida por Jean Piaget. O psicólogo suíço assume o indivíduo como ser capaz de construir o seu próprio conhecimento agindo “sobre novos objetos e eventos” e compreendendo assim as suas características (Shaffer, 2005,

p. 218). Esta forma de construção do próprio conhecimento só é possível, segundo Piaget, uma vez que o indivíduo estabelece relações e conexões entre o conhecimento de que dispõe e os novos contactos que estabelece, de modo a “absorver informação nova e incorporá-la às estruturas cognitivas existentes” a que Jean Piaget atribui o conceito de “assimilação” (Papalia & Feldman, 2013, p. 65) que facilitam “a construção progressiva de maior entendimento do mundo” (Shaffer, 2005, p. 221). Simultaneamente, o biólogo e filósofo destaca ainda um outro processo intuitivo realizado pela criança aquando da aquisição de conhecimentos, a que denomina “acomodação”, no qual se verifica “um processo de modificação (diferenciação) das estruturas internas como resposta à incorporação de objetos do meio” (Pessanha, et al., 2012, p. 19).

Não menos significativas se tornam as interações que a criança estabelece com o meio que as rodeia, nomeadamente as interações sociais com “pais, professores e outros associados competentes” (Shaffer, 2005, p. 247). Estas interações com a sociedade envolvente permitem à criança, de acordo com Vygotsky, o desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas, fruto da forma curiosa e natural com que exploram o mundo. No entanto, ao contrário da ideia defendida por Piaget, Vygotsky considera que as descobertas que as crianças vão realizando ao longo das suas vidas “não resultam de explorações solitárias: pelo contrário, elas ocorrem em um contexto de cooperação, ou colaboração” (*idem*, p. 248), no qual as crianças dialogam com os adultos. Assim, e através destes diálogos colaborativos, Vygotsky considera que poderá existir efetivamente um crescimento cognitivo, desenvolvendo competências nas crianças cada vez mais complexas e diversificadas.

É neste sentido que poderá ainda ser conferida uma grande ênfase às interações estabelecidas ao longo dos processos educativos. O alargamento da colaboração estabelecida entre os vários elementos que se encontram em torno do ambiente educativo favorece as transições das crianças, promove o seu desenvolvimento, bem como torna cada vez mais rico o processo educativo. Dar voz aos vários intervenientes deste processo é enriquecê-lo, numa perspetiva de pedagogia participativa que altera em grande medida as ideias de uma pedagogia transmissiva, na qual destaca o princípio de que “se se transmite a todos tudo, todos terão iguais oportunidades de aprender” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 18). Assim, numa pedagogia de participação, a criança encontra-se, pois, envolvida nos processos educativos,

tornando-se, por isso, “um coconstrutor da sua educação” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 20).

Ao participarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento e tendo em conta que a sua voz é ouvida e levada em consideração, as crianças revelam uma maior motivação e predisposição para a aprendizagem. Essa motivação poderá ser notória através de tomadas de iniciativa, do “esforço e concentração na implementação de tarefas de aprendizagem” (Barros & Pessanha, 2015, p. 173), capazes de demonstrar um conjunto de emoções positivas decorrentes da concretização das atividades, nomeadamente, “entusiasmo, optimismo, curiosidade e interesse” (*idem*).

O envolvimento das crianças aliado à capacidade de lhes proporcionar projetos/atividades e experiências que visem o enriquecimento do seu conhecimento são aspetos inerentes a uma Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), considerada relevante para o desenvolvimento das práticas educativas. Trabalhar com recurso a projetos implica uma relação entre as diversas áreas do saber, capaz de tornar o currículo um todo interligado, ao invés de compartimentá-lo, numa perspetiva de “uma infância não segmentada em etapas e serviços, mas entendida como um *continuum* coerente, em que escolas e professores se articulem entre si e elaborem propostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado” (Vasconcelos, et al., s.d., p. 7).

A MTP visa essencialmente a resolução de problemas ou resposta a questões reais que o grupo em questão pretende solucionar ou responder de acordo com os seus interesses e necessidades evidenciadas (Rangel & Gonçalves, s.d.), tendo em vista a atribuição de significados, para que as aprendizagens “sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos)” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Dotadas, segundo Bruner, citado por Vasconcelos et al. (s.d.), de uma curiosidade inata, as crianças encontram-se, pois, capazes de aprender qualquer ciência em qualquer idade, mesmo que de uma forma mais simples, desde que sejam significativas e relevantes para elas. A este tipo de aprendizagem Bruner denomina “aprendizagem em espiral” (*idem*, p.8). A aprendizagem através desta metodologia permite ainda o trabalho na zona de desenvolvimento proximal defendida por *Vygotsky* e referida anteriormente, uma vez que

permite “trocas e transações elaboradas [...], capazes de uma ação mútua emergente” (Vasconcelos, et al., s.d., p. 10).

Assim sendo, a MTP encontra-se, de acordo com Vasconcelos et al. (s.d.), dividida em quatro fases que serão agora apresentadas: fase I - definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; fase IV – divulgação/avaliação.

Na primeira fase são detetados os problemas ou interesses específicos que requerem intervenção, de tal forma que recorrendo ao diálogo em pequenos e grandes grupos se reconhecem os aspetos que já são conhecidos e aquilo que é pretendido estudar ou conhecer, fomentando assim o desenvolvimento das aprendizagens.

Numa segunda fase – planificação e desenvolvimento, “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas”, de forma a seleccionar os recursos, os intervenientes, os ajudantes, dividir tarefas, planeando os dias e semanas de acordo com o que se pretende concretizar e os objetivos estabelecidos previamente (*idem*, p. 15).

A fase III – execução corresponde ao momento de pesquisa e seleção da informação, organização de ideias e rompimento de algumas ideias iniciais, desenvolvendo assim novas aprendizagens ou constatando as que anteriormente já eram conhecidas.

A quarta fase – divulgação/avaliação, centra-se então na partilha e divulgação das conclusões do projeto, reconhecendo o que foi aprendido. A avaliação, apesar de ser um aspeto a ter em conta nesta fase do projeto, poderá ser realizada ao longo do decorrer do mesmo, não se limitando apenas a esta fase final. Poderão ainda surgir novos projetos nesta fase (*idem*, p. 17).

A utilização desta metodologia visa um grande envolvimento das crianças nas suas aprendizagens e no seu próprio desenvolvimento, na medida em que as torna sujeitos ativos nestes processos, tendo em vista uma “educação motivada e aberta” que estimula as crianças a questionarem-se frequentemente “sobre aquilo que as rodeia” e atribuindo à escola um papel que visa o “serviço do conhecimento e compreensão do mundo” (Rangel & Gonçalves, s.d., p. 23).

Além disso, este tipo de trabalho centra-se também numa “educação participada e partilhada”, onde as crianças reconhecem aquilo que lhes é importante saber e os caminhos que pretendem tomar para o desenvolvimento desses conhecimentos. Através da sua cooperação e interação, integrando ainda

um trabalho colaborativo entre o grupo, as crianças selecionam os recursos essenciais para o desenvolvimento do seu projeto e integrando diversos “saberes e competências de diferentes domínios” (*idem*, p. 24).

O culminar de um projeto e a sua divulgação permitem a concretização de um aspeto essencial na educação que é a articulação e a colaboração com outros níveis educativos. Sabendo que as aprendizagens novas se vão construindo, conforme já referido anteriormente, com suporte às aprendizagens anteriores, importa verificar-se na educação uma certa “continuidade educativa” que poderá ser facilitada se existir uma colaboração entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico aquando das transições do pré-escolar para esse nível educativo (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 101).

Assim sendo, importa que sejam concretizadas práticas de aprendizagem colaborativa e que se verifique um diálogo entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, de tal forma que a transição seja o menos problemática possível para a criança.

## 2. Fundamentos de Ação Educativa na Educação Pré-Escolar

Aliada a uma cooperação intrínseca com a família, a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental no que respeita ao desenvolvimento da criança, enquanto “ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro). De acordo com isso, a EPE deve promover e proporcionar às crianças um conjunto de experiências e oportunidades que proporcionem o desenvolvimento de inúmeras habilidades e capacidades que, de uma forma global e abrangente, a predisponham para a vivência enquanto indivíduo ativo na sociedade (*idem*).

Ainda assim, nem sempre a EPE foi vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, de tal forma que a LBSE, aprovada a 14 de outubro de 1986, representou um grande passo para a reforma

educativa em Portugal, estabelecendo “o quadro geral do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 46/86, 14 de outubro).

Ao longo do tempo, Portugal viu-se na necessidade de “aumentar a cobertura da educação pré-escolar para níveis semelhantes aos da União Europeia” (Formosinho, 2013, p. 9). Aprovou as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), bem como estabeleceu a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que define “regras comuns para jardins de infância público, privados solidários e privados com fins lucrativos” (*idem*, p. 9). É neste documento que se encontram inscritas as “orientações gerais a que deve subordinar-se a educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico” (Lei n.º 5/97, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997 sofreram em 2016 algumas alterações a fim de acompanhar a evolução da educação e da sociedade e tendo em consideração uma avaliação de necessidades e a escuta das vozes dos elementos das instituições de ensino superior, embora estes se encontrem, muitas das vezes, distanciados da realidade educativa. Apesar de manterem os “princípios e fundamentos”, este novo documento encontra-se atualmente organizado de forma a integrar como elementares as áreas, nomeadamente de Educação Física e de Educação Artística, bem como a área de Tecnologias da Informação e Comunicação, incluindo também “exemplos práticos e sugestões de reflexão”, aliados a “um capítulo sobre a intencionalidade educativa” e ao realce do “ciclo interativo - Observar, Planear, Agir, Avaliar” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Verifica-se atualmente uma maior consciencialização acerca do papel ativo que a criança desempenha ao longo dos processos educativos, devendo sentir-se escutada e valorizada em todas as suas aprendizagens. As OCEPE baseiam-se “nos objetivos globais pedagógicos” definidos na Lei-Quadro (*idem*) Definidas em grande medida para as crianças de idade pré-escolar (compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico), destacam ainda o papel fundamental da educação também em idades anteriores, compreendidas entre os zero e os três anos (creche), aliada à importância de “uma unidade em toda a pedagogia para a infância”, abrangendo “fundamentos comuns” e princípios semelhantes (*idem*).

Este documento revela-se um orientador da prática educativa da educação pré-escolar, auxiliando o educador na tomada de decisões curriculares. Sendo

meramente orientador, permite, pois, que se verifique uma grande flexibilidade no que respeita às práticas educativas, cabendo ao educador optar pelas melhores estratégias e recursos de acordo com o grupo de crianças em questão, atendendo aos seus interesses e necessidades, tanto individuais como de grupo.

Este nível educativo caracteriza-se por concretizar práticas capazes de desenvolver uma “articulação plena das aprendizagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4), perspetivando uma gestão flexível do tempo, do espaço e das atividades, com vista à escuta ativa da voz da criança, encarando-a como o centro da ação. Este nível educativo prevê um momento de grande importância na vida da criança, estabelecendo um contínuo com as práticas familiares e em creche e permitindo uma transição bem sucedida e “com significado para o ensino básico” (idem).

Ao EI compete a promoção de experiências variadas e enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, através da forma como organiza todo o ambiente educativo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe a este agente educativo observar os comportamentos e atitudes de cada criança e de todas as crianças do grupo, de tal forma que seja capaz de ter em atenção as suas características no momento da planificação e avaliação, respeitando assim a sua individualidade. Além disso, este profissional deverá promover a autonomia da criança através da forma como se relaciona com ela. O contacto com a EPE é dos primeiros que a criança estabelece após o contacto com a família. Deste modo, é importante que seja criado um clima no qual a criança se sinta emocionalmente segura, facilitando assim o seu desenvolvimento, bem-estar e envolvimento, cooperando também com os seus pares.

Cabe ainda ao educador selecionar as opções pedagógicas mais adequadas ao grupo em questão, à instituição e à sua filosofia subjacente, optando pelas metodologias e/ou modelos pedagógicos a seguir, nomeadamente a metodologia de trabalho de projeto, a pedagogia de participação, o modelo *High-Scope* e o modelo *Reggio Emilia*.

Como base de qualquer aprendizagem a pedagogia de participação assume grande relevância que, como referido anteriormente, rompe com uma pedagogia transmissiva, na qual a criança não desempenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esta pedagogia de participação encontra-se assente num “modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.

29). Assim sendo, atribui ao educador o papel de escutar as crianças de modo a atender às suas necessidades e interesses, possibilitando-lhes “viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais” (idem, p. 32).

Nesta pedagogia verifica-se uma valorização de espaços como a área das expressões, a área dos jogos e das construções, a área do faz de conta que, além de permitirem uma organização do espaço, facilitam “a coconstrução de aprendizagens significativas” (idem, p. 44). Essa organização deve ainda ter um carácter flexível, podendo “adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 45).

Intimamente relacionados com a predisposição básica das crianças para o brincar, os materiais pedagógicos representam elementos fundamentais nos momentos de brincadeira e poderão revelar-se facilitadores das aprendizagens por parte das crianças, funcionando como “um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional” (idem).

A participação ativa das crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens é também bastante notória numa aprendizagem pela ação baseada no modelo *High-Scope*, no qual as crianças conhecem e atribuem sentido ao mundo que as rodeia fruto da vivência de “experiências directas e imediatas” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5), podendo assim “retirar delas significado através da reflexão”. O contacto estabelecido pelas crianças com “pessoas, materiais e ideias” facilita o desenvolvimento de cada uma nos vários níveis “intelectual, emocional, social e físico” (idem).

Naturalmente predispostas para a exploração do mundo que as rodeia, as crianças sentem necessidade de se expressarem face a assuntos que lhes interessam, pelo que cabe ao adulto fomentar “uma interação social dinâmica e rica”, de forma a “melhorar o desenvolvimento cognitivo, favorecendo, por sua vez, a ação e a criação de sentido e interesse numa tarefa” (Gomes, 2014, p. 38).

Ao valorizar estas interações estabelecidas entre adultos e crianças ao longo do processo educativo, compreende-se a possibilidade de construção de conhecimento através dessas interações. Desta forma, considerando as relações “de reciprocidade, de respeito mútuo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 118), considera-se que “todos os implicados no processo educativo são educadores e educandos” (idem).

Não somente as relações estabelecidas nos espaços do jardim de infância adquirem especial importância, como também se destacam as interações estabelecidas com as famílias e a comunidade envolvente. Para que se verifique o pleno desenvolvimento da criança, o trabalho conjunto dos vários agentes educativos como a família, a comunidade e “todas as instâncias educativas por onde passa a criança” (Sousa & Sarmiento, 2009/2010, p. 148) revela-se crucial. Tal aspeto se coaduna com os princípios estabelecidos na abordagem de *Reggio Emilia*, do Movimento da Escola Moderna e do modelo *High-Scope*, onde se destaca a cooperação entre crianças, famílias, educadores, comunidade (Malaguzzi, 2001).

Incluindo a abordagem dos vários modelos apresentados, com exceção da abordagem Reggio Emilia, e tendo em conta a escuta da voz da criança como agente ativo na construção do seu próprio desenvolvimento, a MTP surgiu como uma forma de valorizar essa escuta, dando oportunidade de conceber as suas ideias e opiniões como fundamentos da ação pedagógica a desenvolver em contexto. Assim, o espaço para o desenvolvimento de projetos “permite às crianças fazer escolhas” e atribui ainda “continuidade e interatividade de experiências” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 80).

Os modelos pedagógicos entendem formas distintas de desenvolvimento dos conteúdos expressos nas OCEPE, podendo ser articulados numa perspetiva de desenvolvimento do currículo da EPE, tal como se verificou ao longo da PES. Não somente um modelo conseguiu dar resposta às exigências do próprio contexto, pelo que se verificou uma interação entre vários. Além disso, também a MTP adquiriu especial relevância no desenvolvimento das práticas educativas, salientando aspetos de uma pedagogia de participação, onde se verifica uma escuta da voz da criança como centro da ação ao longo dos processos.

Todos os modelos apresentados anteriormente, apesar de valorizarem aspetos distintos em alguns casos, valorizam um aspeto comum e que se coaduna com a essência das crianças: o brincar. As aprendizagens das crianças desenvolvem-se, na sua maioria, com base na brincadeira e no jogo, uma vez que é através deles que a criança é incentivada a “fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 41). Ao brincar a criança sente prazer, estando, pois, envolvida ativamente na atividade. Através dela, a criança é capaz de “descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a

integração no mundo das relações sociais” (*idem*, p. 41). É de notar que os momentos de brincadeira se encontram repletos de diálogos entre os vários intervenientes, capazes de denunciar o egocentrismo característico da criança, que “concebe as coisas como sendo, ao mesmo tempo, tais como aparecem (fenomenismo) e dotadas de qualidades semelhantes às suas próprias” (Piaget, 1997, p. 97).

As potencialidades associadas à importância do brincar encontram-se aliadas a um desenvolvimento integral da criança, facilitando aspetos como a socialização e reconhecendo alguns dos padrões da sociedade envolvente (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008). Destaca-se ainda que a aprendizagem decorrente da brincadeira não é um aspeto que a criança tem em conta quando brinca, isto é, a criança brinca por prazer; contudo, ao longo deste processo desenvolve um conjunto de “aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 42).

Tendo em consideração o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cabe ao educador avaliar as práticas, respeitando a individualidade de cada criança e os seus ritmos de aprendizagem, de forma a poder respeitá-los. De acordo com Portugal (2012), não se deve limitar a avaliação de cada criança ao que é capaz de fazer ou ao que ainda não se encontra adquirido. Esta poderá revelar-se uma informação importante, “mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (*idem*, p. 596).

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação na EPE tem em vista uma observação sistemática da ação, que deverá ser, posteriormente, “analisada e interpretada” no sentido de adequar as decisões tomadas ao contexto em questão a par de uma melhoria da qualidade das aprendizagens. Assim sendo, pode verificar-se que a avaliação realizada na educação pré-escolar apresenta essencialmente um carácter formativo, permitindo ainda à criança uma tomada de consciência acerca do desenvolvimento das suas próprias aprendizagens e das dificuldades que vão surgindo. Concomitantemente, a avaliação contribui para um conhecimento da criança “numa perspectiva holística”, refletindo e partilhando informação com os intervenientes do processo educativo (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 3).

Importa, por isso, considerar a educação pré-escolar como uma etapa importante no desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe oportunidades e experiências de cariz diferenciado, adaptando-se aos interesses e necessidades de cada uma delas. Para tal, o educador deve, pois, manter um olhar atento, fruto de uma observação e reflexão constante das práticas educativas, com vista à sua adequação e ao sucesso educativo, verificado no pleno desenvolvimento das crianças. Além disso, o adulto deve ser um apoiante da criança ao longo do processo educativo, abrindo espaço para que esta se sinta confortável e encorajada para o progresso, numa perspetiva de aprendizagem pela ação, sendo a empatia a palavra de ordem no que se refere à relação estabelecida entre adulto- criança (Hohmann & Weikart, 2004).

Também o educador vai construindo a sua profissionalidade ao longo da carreira, destacando este construto como um processo de caráter evolutivo, que “não se realiza de forma isolada, pelo que o Eu se constitui através da identificação do Outro que advém das interações sociais, contextuais e processuais, imbuídas de valores, crenças, ideologias e culturas” (Marta, 2015, p. 170). As alterações e transformações a que a sociedade se encontra sujeita torna a formação docente um processo constante, dinâmico e evolutivo, dependente “das novas realidades escolares, dos novos públicos e dos novos agentes que intervêm no processo educativo” (Sarmiento, 2017, p. 288), no sentido de acompanhar essas mudanças e fazer progredir a educação e a sociedade.

### 3. Fundamentos da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB surge como um momento significativo na vida dos alunos, uma vez que é nesta fase que se inicia a escolaridade obrigatória. Capaz de proporcionar uma formação geral comum a todos os indivíduos, o ensino básico tem como objetivos proporcionar a oportunidade a todos os alunos para desenvolver capacidades e competências nas várias áreas e domínios do saber, criando condições para o desenvolvimento de valores e atitudes coadunantes com uma

sociedade democrática e com vista ao desenvolvimento individual e social de cada um (Educação, 2004). Abrangendo um total de três ciclos, o 1.º ciclo corresponde ao início de todo o processo no qual se verifica a existência de um “ensino globalizante” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070), que se encontra ao encargo de um único professor, embora se admita a coadjuvação em determinadas áreas específicas. Este nível de ensino caracteriza-se, ainda, pela gratuitidade dos recursos necessários, pelo que se encontra acessível a todos os cidadãos. A partir dos seis anos de idade as crianças iniciam o seu percurso formativo na escolaridade obrigatória, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens, conhecimentos, competências, atitudes e valores fundamentais para a sua vida futura, tanto a nível pessoal, profissional e social.

Numa educação atual, onde o aluno deixa de ser visto como sujeito passivo e adquire um papel central no que respeita às suas aprendizagens, compete repensar o papel do professor e da escola como “agente de mudança” (Delors, et al., 1997, p. 131). Consciencializando o “homem para o exercício da cidadania e qualificação profissional”, a escola enfrenta, no início do século XXI, com a forte presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação a provocar uma enorme “revolução global nos mais diversos vetores” (Quadros-Flores, 2012, p. 144), um tempo de imprescindível mudança relativa ao seu papel na sociedade, que passa pela “necessidade de transformações severas e, seus propósitos, políticas, estruturas e procedimentos” (Pinto, Vieira, & Silva, s. d., p. 6). A tarefa do docente em muito foi modificada desde que a educação começou a ser considerada como, não apenas uma preparação para o mundo do trabalho, mas antes como forma de potenciar “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5). Verifica-se, assim, uma necessidade inerente de rompimento com as tradicionais formas de educar e ensinar, de tal forma que “predisponha as pessoas, e as instituições por estas geradas, para a indagação e para a mudança” (Vilar, 1993, p. 15), potenciando o “acesso a novos recursos e a novas fontes de informação” (Quadros-Flores, 2012, p. 144).

Ao professor cabe, pois, desenvolver competências para adequação das suas práticas às exigências da sociedade atual, que passam pela mediação “na edificação de saberes”, assente em aspetos como a “reflexão, autoavaliação e formação continuada” (Pinto, Vieira, & Silva, s. d., p. 11). Não basta adequar as

práticas sem conceber primeiramente o mundo no qual os alunos se inserem. O professor deve ter em conta os avanços a que a sociedade se encontra sujeita, compreendendo a realidade tecnológica como um aspeto eminente do contexto da atualidade. Esta implicação do professor em relação às suas funções, permite encará-lo com uma “postura mais comprometida”, segundo a qual “deve potenciar inter-relações escola-sociedade que dão sentido a uma educação na vida” (Quadros-Flores, 2013, p. 92). Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental no que respeita à capacidade de proporcionar oportunidades capazes de promover uma “continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8).

Espelho de uma sociedade em mudança apresentam-se os escritos de Prensky (2001), que nos evidenciam características de mutações inerentes à realidade atual dos indivíduos pertencentes a esta sociedade:

«What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is **Digital Natives**. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.»  
(Prensky, 2001, p. 1)

Considerados pelo autor como “nativos digitais”, importa compreender os alunos como indivíduos que emergem de uma sociedade inundada pela tecnologia digital. Essa sociedade encontra-se assim perante um conjunto de “novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração”, sendo, por isso, fundamental que a escola prepare os indivíduos “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Os saberes adquiridos devem ser questionados pelos alunos, assumindo uma postura indagadora e investigativa, e articulados com vista à resolução de problemas. (Oliveira-Martins, 2017).

O currículo escolar compreende “as intenções, mas também as práticas resultantes da intervenção dos diversos participantes de decisão” (Ramos & Costa, 2004, p. 81), pelo que se torna fundamental que este seja acessível a todos, cooperando no sentido de promover uma escola inclusiva, capaz de

“responder às necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919). O currículo prevê a garantia de que todos os alunos, sem exceção e “independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam”, possam atingir as diversas competências que se encontram “definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2931). Para tal, encontram-se atualmente vigentes documentos legais que compõem esse currículo, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, que orientam a “planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (idem, p. 2934); o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no qual se estabelece “a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (idem, p. 2928); o Despacho n.º 5908/2017, onde se destaca o projeto de autonomia e flexibilidade curricular das instituições educativas, definindo “os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p. 13882); e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelecendo “os princípios e normas que garantem a inclusão” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919) de todos os alunos.

O papel do docente revela-se fundamental para a concretização de oportunidades de cariz diverso e ajustado ao contexto educativo em questão, permitindo a cada aluno uma experiência única e significativa nos seus primeiros anos de contacto com a escola. A visão que cada um tem da escola, depende, pois, da forma como a vive e experiencia, pelo que, quanto mais significativa for essa vivência, maior será a probabilidade de atingir o sucesso educativo. Neste sentido, importa gerir oportunidades e currículo, mas esta gestão não se encontra apenas confinado ao professor titular de turma, encontrando-se, igualmente, alargado à própria instituição escolar ou agrupamento.

Embora se considerem as Matrizes Curriculares-base (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), para o ciclo de ensino em questão, que conduzem ao “desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular” (Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018), a educação visa ainda o desenvolvimento de competências individuais e sociais, que permitem aos

alunos a vivência em sociedade, numa perspectiva de “participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p. 10). Neste sentido, tal visão alargada e articulada do currículo só é passível de ser concretizada se este for desenvolvido de forma consistente e estruturada, não se verificando a existência de um currículo partido, mas antes numa perspectiva holística do seu desenvolvimento.

Ainda assim, importa ter em conta que, desde dezembro de 2014, com a promulgação do decreto-lei n.º 176, se verificam algumas orientações em termos horários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, dando especial enfoque a determinadas áreas do saber. Ainda que a carga horária semanal destinada a cada uma dessas áreas seja apenas uma orientação para os docentes, esta deve ser cumprida nos valores mínimos estabelecidos, podendo ser aumentada em cada um dos casos, sempre que possível e necessário. O enfoque dado às áreas curriculares encontra-se patente em disciplinas como o Português e a Matemática que dispõem de um horário pré-estabelecido consideravelmente mais alargado que as restantes disciplinas (mínimo de sete horas semanais), na medida em que prevê a transversalidade de saberes. Resta apenas uma carga horária mínima de 3 horas semanais para a disciplina de Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, podendo e devendo, no entanto, ser abordados numa perspectiva de articulação com as áreas curriculares com maior incidência. Esta informação refere-se essencialmente aos dois primeiros anos do ensino básico, sendo que nos 3.º e 4.º anos a diferença prende-se apenas com a inserção do Inglês na carga horária semanal dos alunos, mantendo-se igualmente o número de horas destinadas às restantes disciplinas supracitadas (Decreto-Lei n.º 176, de 12 de dezembro de 2014). Além das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, conjugam-se ainda um conjunto de áreas curriculares não disciplinares ou disciplinares, mas de frequência facultativa, que convergem numa ótica de formação pessoal e social dos alunos, no sentido em que englobam áreas relacionadas com o apoio ao estudo, a educação moral e religiosa e as atividades de enriquecimento curricular (Educação, 2004).

Apesar das “barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado” (Pombo, 2004, p. 106), o professor deve ser capaz de desenvolver práticas que potenciem a articulação de saberes e a inter e transdisciplinaridade, assentes numa pedagogia participativa, em que os alunos se sentem

responsabilizados por determinadas tarefas que contribuem para a evolução das suas aprendizagens, tendo em conta as perspetivas cognitivistas defendidas por autores como Piaget, Bruner, Vygotsky, Gardner e Ausubel e humanistas (de Maslow, Wallon e Rogers), que colocam a criança com um papel ativo na aprendizagem e reconhecem o lado afetivo como fundamental no desenvolvimento do cognitivo (Casanova et al., 2018). Ao desenvolver uma consciência acerca da relação entre os vários saberes, os alunos conseguem, portanto, concretizar “uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 88), permitindo-lhes assim “trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário” (idem). Admitir que o professor possa fazer uma gestão do currículo de acordo com as exigências e necessidades do contexto em que se encontra inserido, fruto de uma investigação prévia, compreende, pois, a existência de uma flexibilidade curricular, através da qual o docente, num espaço mais confinado, e a instituição escolar, de forma mais alargada, possam concretizar o currículo com maior autonomia (Calado & Neves, 2012).

A gestão autónoma do currículo que o docente possui, tendo em conta as necessidades evidenciadas pelo próprio contexto, permitiu compreender a carência de transformações curriculares diversas e fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos plenos e conscientes para a atuação no mundo do século XXI. Apesar de não terem sido, ainda, descontinuados os documentos orientadores previamente utilizados pelos docentes, a partir do ano de 2017 surgem os novos documentos relativos às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória apresentando-se como uma abordagem significativa para o desenvolvimento do currículo.

O processo de desenvolvimento do currículo tem em vista um *continuum* integrador que permite ao aluno a “aquisição de sólidos conhecimentos”, o “uso de processos eficazes de aceder ao conhecimento”, a mobilização desses conhecimentos, a “apropriação de atitudes, quer quanto ao próprio conhecimento, quer quanto à componente social e de cidadania expressa no Perfil dos Alunos (PA)” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p. 7). Esta forma de organização curricular visa, pois, uma ótica relacionada com a educação ao longo da vida, nas suas múltiplas dimensões, “desenvolvendo capacidades, habilidades e competências (...), atingindo, assim, modos de vida mais

confortáveis e equilibrados” (Carvalho, Tavares, & Sequeira, 2012, p. 250). Assim sendo, o aluno encontra-se colocado numa perspetiva de aprendizagem ativa, tornando-se, desta forma, dotado de um conjunto de competências que lhe permitem agir na sociedade e cultura em que se insere, podendo, ainda, ser, ele mesmo, agente promotor da mudança e do progresso. Além disso, as oportunidades criadas devem, ainda, promover o contacto com os pares e comunidade envolvente. A interação aluno-aluno poderá, desta forma, revelar-se uma mais-valia ao longo do processo educativo, potenciando a cada um oportunidades únicas de aprendizagem com os pares. A implicação e motivação com que encaram a escola e as atividades letivas poderá desempenhar outra relevância se os alunos se sentirem bem e felizes em todo o processo. A par dessa interação surgem os recursos utilizados para o desenvolvimento das ações pedagógicas em contexto. Estes recursos didáticos surgem como uma forma de auxiliar as aprendizagens dos alunos. No entanto, a sua utilização prevê, por parte do docente, um conhecimento prévio e uma projeção dos objetivos e metas a alcançar, fomentando no aluno “o estímulo à pesquisa e a busca de novos conhecimentos” (Souza, 2007, p. 111). O manual escolar, como recurso presente nas salas de aula, deve ser utilizado nesse sentido, de tal forma que possa “incentivar os alunos ao recurso a outras fontes de informação”, dotando-os de habilidades indagadoras perante o mundo que os rodeia (Viseu, 2009, p. 3180). O manual escolar deixa atualmente de funcionar apenas como um recurso que promove “passivity, repetition and memorization”, passando, portanto, a representar “an interactive, dynamic book that will create a collaborative culture and both a synchronous and an asynchronous communication” (Flores, Ramos, & Escola, 2015, p. 851). Esta evolução a que se assiste atualmente exige, tanto do docente como dos alunos novas características, nomeadamente, “attentive, critical, observant, inquisitive, productive and enterprising” (*idem*), que lhes permitem desenvolver competências de autonomia face à construção do próprio conhecimento e uma visão crítica em relação ao mundo que os rodeia.

Para o professor a situação não será muito distinta. A viabilidade de um trabalho colaborativo na educação poder-se-á assim traduzir em frutos abundantes no que respeita ao sucesso educativo. Nesta ótica, o trabalho de um monodocente seria, pois, partilhado com um par semelhante, no sentido de produzir mudanças e progressos no que respeita às práticas pedagógicas.

Embora este tipo de trabalho não esteja patente no contexto educativo da presente prática, poderá ser considerado no que se refere à formação do par pedagógico, com vista ao desenvolvimento do presente estágio. As atitudes desenvolvidas com tal possibilidade, tornam possível um diálogo enriquecedor e facilitador de uma reflexão clara e construtiva para o desenvolvimento profissional das docentes estagiárias e das práticas concretizadas. Este trabalho, de acordo com Hernández (2007), referido por Lourenço (2018), potencia “um ambiente propício à experimentação de novos modelos de ensino e inovação”, permitindo o contacto e socialização com diversos profissionais e produzindo assim práticas de sucesso para a aprendizagem dos alunos (Lourenço, 2018, p. 12).

Sendo o aluno o centro das práticas e desempenhando um papel ativo ao longo de todo o processo, importa ainda compreender a forma como a aprendizagem se desencadeia. O psicólogo Howard Gardner publicou em 1983 uma obra fruto da sua investigação acerca das inteligências básicas, destacando, pelo menos, sete inteligências humanas. Na sua investigação, Gardner não associa a inteligência à forma como tradicionalmente é avaliada, através da capacidade de solucionar de testes de Quociente de Inteligência, mas antes “pluraliza o conceito tradicional” (Gardner, 1995, p. 21). As sete inteligências destacadas pelo psicólogo consistem: Inteligência Linguística; Inteligência Lógico-matemática; Inteligência Espacial; Inteligência Corporal-cinestésica; Inteligência Musical; Inteligência Interpessoal; Inteligência Intrapessoal. Gardner assume ainda que, apesar destas “inteligências” se encontrarem dotadas de uma herança genética, não somente se confinam a essa herança, mas adquirem sentido através das interações que os indivíduos estabelecem social e naturalmente, nos vários contextos das suas vidas, o que contribui para compreender a individualidade dos alunos e encará-la como real e fundamental no momento do planeamento das práticas (Gardner, 1995).

Desta forma, as práticas desenvolvidas devem assumir um carácter significativo para os alunos, tornando-se facilitado pelo conhecimento de cada um, na medida em que uma aprendizagem se torna tão mais significativa, quão melhor “interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “subsunçor”” (Ostermann & Cavalcanti, 2010, p. 23). Este conceito traduz, pois, a relação estabelecida entre uma estrutura cognitiva pré-

existente e a informação nova, de tal forma que a primeira seja capaz de suportar a segunda, sendo, por isso, “armazenada de maneira arbitrária e literal” (*idem*).

Dotado de um “património sócio-cultural” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 13), o aluno detém um conjunto de conhecimentos, interesses, motivações, dificuldades e experiências que implicam a atenção do professor no momento da ação pedagógica. Assumir esses aspetos como elementos cruciais para a planificação prevê a “aceitação da diversidade e pluralismo” (*idem*, p. 14) inerentes ao contexto, desenvolvendo uma pedagogia diferenciada capaz de valorizar a individualidade e encará-la como natural e enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta os aspetos que auxiliam a orientação da prática educativa, o sucesso educativo encontra-se, portanto, facilitado pelas ações com sentido levadas a cabo em contexto, capazes de dar resposta às exigências do meio. Cabe, pois, considerar as abordagens multinível “como uma alternativa que considera a complexidade, multiplicidade e interconectividade entre as dimensões da aprendizagem e do comportamento” (Freire & Carvalho, s. d.), de acordo com as quais os processos decisivos se orientam através de níveis de suporte para dar resposta às necessidades dos alunos.

Após a concretização das práticas e tendo em vista o progresso das ações pedagógicas, importa refletir e avaliar os processos em causa. A avaliação deverá ser relativa aos processos pedagógicos, mas também ao progresso e às aprendizagens dos alunos. Esta, poderá ser, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, diagnóstica, sumativa e formativa, permitindo ao professor optar pela mais adequada face à situação pedagógica em questão. Na grande maioria dos casos é utilizada, em grande medida, a avaliação sumativa, sendo que, através dela, é possível decidir acerca da aprovação ou não em determinada disciplina.

Neste sentido, a escola pode, atualmente, ser considerada um local que, além de promover aprendizagens nos mais diversos contextos, proporciona ainda oportunidades para as crianças se desenvolverem enquanto cidadãos ativos numa sociedade democrática exigente. As interações estabelecidas ao longo dos processos educativos devem, ainda, favorecer o pleno desenvolvimento dos alunos, potenciando as suas capacidades de forma significativa, numa perspetiva de educação humanista, assente “na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins., 2017, p. 6).

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

A caraterização do contexto de estágio no qual foi concretizada a Prática Educativa Supervisionada (PES) em ambos os níveis educativos – Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – será desenvolvida ao longo do capítulo em questão, salientando o papel fundamental desempenhado pelo ambiente educativo ao longo do processo de aprendizagem. Assim sendo, compete compreender as interações e reconhecer os espaços e tempos que caraterizam a instituição e os grupos. A reflexão acerca do processo de observação realizado em contexto permitirá justificar as ações pedagógico-didáticas defendidas, posteriormente, num capítulo subsequente. Ainda numa parte final deste capítulo será apresentada a metodologia de investigação que orientou o trabalho desenvolvido pela mestranda em todo o processo formativo.

### **1. CARATERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO**

Localizado na área do Grande Porto, o estabelecimento educativo pertence a um Agrupamento de Escolas composto por 5 instituições, que abarcam níveis educativos compreendidos desde a educação pré-escolar ao terceiro Ciclo do Ensino Básico (PEA, 2017-2021).

O Agrupamento pauta-se pela promoção “de uma educação de qualidade”, assente em princípios democráticos, visando a concretização de oportunidades e experiências que promovam “o sentido de identidade e de pertença”. Além disso, pretende ainda ter um papel fundamental na educação para os valores (idem, p. 7).

O centro escolar no qual foi concretizada a prática apresenta-se como um dos mais recentes do agrupamento, tendo sido construído em 2012 e dispõe de 6 salas de Educação Pré-Escolar - identificadas através da sua numeração -, sendo que uma funciona apenas como sala polivalente, onde são realizadas as atividades de Expressão Motora e se concretiza o acolhimento matinal, antecedente ao horário previsto para o desenvolvimento das atividades de educação pré-escolar, bem como as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Apesar de a escola dispor de condições para abarcar 6 grupos de crianças da Educação Pré-Escolar, apresenta apenas 5 grupos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, apesar de existirem ainda algumas crianças com 2 anos, que completam os 3 até ao final do presente ano.

Ainda no espaço interior da escola, encontramos um refeitório e um átrio de receção e entrega das crianças. No piso superior a escola dispõe de uma biblioteca, que é utilizada tanto pela educação pré-escolar como pelo primeiro ciclo e que dispõe também de computadores e um projetor que poderá ser usado sempre que necessário ou pretendido, desde que previamente reservado para evitar sobreposições de utilização. A sala dos professores/ educadores encontra-se perto da biblioteca, apresentando três mesas grandes, dois sofás, uma estante com materiais mais direcionados para o primeiro ciclo e um quadro de informações. É de notar que esta sala é pouco usada pelas educadoras da instituição, uma vez que a sua organização não é propícia a um local de reunião, pelo que, nos momentos em que se reúnem para o planeamento e organização das atividades futuras, as educadoras optam por recorrer às suas salas de atividades, utilizando, para tal, as mesas de trabalho de que dispõem.

No centro escolar não são evidentes grandes interações entre os vários intervenientes, nomeadamente com outros níveis educativos, sendo que a articulação existente se denota bastante escassa, contrariando assim a importância atribuída à partilha de experiências pelos docentes. Concebendo os ecossistemas nos quais a criança interage como influenciadores do seu progresso, o seu reconhecimento integral e significativo em muito concorre para a compreensão da criança como “agente activo do seu desenvolvimento, modelando e regulando as experiências do meio, tal como este regula e modela

as experiências da criança” (Xavier, 2008, p. 120). Assim sendo, compete ao educador reunir as informações relevantes sobre o meio em que a criança se insere, uma vez que essas interações promovem, de acordo com Bronfenbrenner (1979), citado por Xavier (2008), transições ecológicas que são, simultaneamente, “consequências e promotoras do desenvolvimento” (Xavier, 2008, p. 118).

A par do projeto educativo da instituição encontra-se ainda um conjunto de projetos que são desenvolvidos, em grande parte, pelas várias escolas do agrupamento, congregando os diferentes níveis educativos. No que concerne à educação pré-escolar, são de destacar os seguintes projetos/parcerias: “(Re)viver Aventuras”; PNL – “Leitura em vai e vem”; Programa Eco Escolas; PPES – Campeões da Fruta, dinamizado pelas educadoras em parceria com o centro de saúde local; Articulação com o primeiro ciclo do ensino básico, tendo como dinamizadores as educadoras de infância e os professores desse ciclo de ensino (PAA, 2018-2019).

À semelhança do que se verifica na educação pré-escolar, também o 1.º CEB se encontra envolvido em alguns projetos promovidos pelo Agrupamento. Além do Programa Eco Escolas e do PPES – Campeões da Fruta coincidentes com os da educação pré-escolar, no 1.º CEB destaca-se ainda a sua participação nos projetos “Soletrar Letra a Letra” e “Jogo do 24”, realizados através de eliminatórias, numa primeira fase entre turmas do mesmo estabelecimento de ensino e, posteriormente, entre elementos de escolas distintas do agrupamento. Estes projetos permitiram à díade reconhecer os jogos como um elemento motivacional para a turma, pelo que se considerou fundamental incluir esta estratégia ao longo do desenvolvimento das práticas educativas.

## 1.1. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar

A sala 5 do Jardim de Infância é constituída por vinte e três crianças, sendo que 6 são do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. As suas idades encontram-se compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, existindo dezoito crianças de 3 anos e 5 de 4 anos. É de referir que neste grupo existem crianças de outras nacionalidades: duas brasileiras, uma ucraniana e um cabo-verdiano. Geralmente todas as crianças são assíduas e pontuais, embora uma delas demonstre alguma falta de assiduidade, o que se traduz numa certa dificuldade desta criança em incluir-se no grupo, principalmente numa fase inicial do dia. Além disso, por opção do agregado familiar da criança, esta frequenta o jardim de infância apenas da parte da manhã, uma vez que apresenta ainda dificuldades em realizar a sua higiene, demonstrando receio em utilizar a sanita, sendo encorajada a fazê-lo por todos os profissionais da educação com quem contacta. Todas as crianças residem em locais próximos ao jardim de infância, o que facilita a sua assiduidade.

Relativamente ao agregado familiar das crianças, pudemos concluir que todas elas vivem com os pais e irmãos, e muitas têm também grande contacto com os avós que os acompanham no jardim de infância. No que respeita às habilitações literárias do agregado, apesar de não possuímos as informações completas de todos os elementos, a maior parte dos que disponibilizaram essa informação possuem habilitações de nível superior (treze), seguindo-se o ensino secundário (doze) e, por último e em menor número, surge o ensino básico (8). Na sua maioria todos os pais das crianças se encontram ativos na sua atividade profissional, unicamente dois deles se encontram à data em situação de desemprego.

A importância de conhecer o grupo de crianças, os seus interesses e motivações, bem como as suas necessidades revela-se essencial no processo educativo uma vez que esta corresponde ao principal sujeito deste processo. Ao educador compete, assim, ser um agente atento e observador, de forma a proporcionar às crianças oportunidades de verdadeira aprendizagem e

desenvolvimento, tendo em conta as suas características individuais e o contexto em que o grupo se insere. Como profissional da educação, este deve, pois, dar voz à criança para que possa ser escutada e “participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Esta ideia de que a criança é o principal sujeito e agente deste processo educativo está patente no contexto de estágio em questão e é notória no dia-a-dia deste grupo. As decisões e opções tomadas dão às crianças a oportunidade de se expressarem face ao que pretendem fazer, destacando um espírito democrático, no qual todas participam ativamente e apelando ainda à liberdade de expressão e escolha de cada uma. Estas opções podem ainda traduzir a diversidade presente no grupo, sendo que esta deve ser valorizada, permitindo assim a construção de um ambiente educativo inclusivo e integrador (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Neste sentido, cabe então destacar os interesses deste grupo de crianças que passam, essencialmente, por ouvir e contar histórias, atividades de expressão plástica (como a pintura e a modelagem), animais e as suas características, jogos de construção, jogos de adivinhas e atividades experimentais. Quanto às necessidades do grupo, verificou-se a dificuldade em realizar contagens e na aquisição do conceito de número; na identificação das várias cores; na aquisição de noções temporais; na descentralização do próprio “eu” para ter em atenção o outro; no que se refere a comportamentos básicos de convivência social estas crianças também demonstram algumas dificuldades, na medida em que se mostram ainda pouco tolerantes, compreensivos e reticentes no que concerne à partilha com os pares. O desenvolvimento da linguagem é também outro aspeto a ter em atenção neste grupo de crianças, uma vez que algumas apresentam dificuldades na produção e articulação de palavras, bem como na construção frásica. Importa já porém enquadrar que a faixa etária em que a maioria das crianças se insere (3 anos de idade) justifica em grande medida estas dificuldades, uma vez que é por volta desta idade que se verifica, normalmente, “um grande pulo linguístico”, começando agora a evidenciar as suas

competências linguísticas de uma forma mais significativa (Costa & Santos, 2003, p. 113).

É com base nestas características observadas nas crianças que o educador deve iniciar o planeamento da sua intervenção. Também ao ambiente educativo é conferido um papel de destaque ao longo do processo educativo, podendo representar, segundo a perspetiva de Rinaldi (2012), o terceiro educador, no sentido em que, ao criar um ambiente favorável e agradável aos seus intervenientes, poderão assim refletir-se “as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.120). Quando aludimos ao ambiente educativo, este refere-se essencialmente ao meio em que o estabelecimento se encontra, ao ambiente educativo da sala e às relações e interações que são estabelecidas ao longo do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016, p. 7).

No que toca ao ambiente educativo da sala 5, nomeadamente à organização do espaço, como dimensão “para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), este apresenta bastante iluminação natural decorrente das 3 janelas envidraçadas que se encontram ao longo de uma das paredes da sala e que ocupam a altura da mesma. Estas janelas poderão funcionar também como portas com acesso ao exterior (átrio da entrada), embora por uma questão de segurança e organização da entrada e saída de crianças da instituição estas se encontrem fechadas, não permitindo às crianças o acesso às mesmas; apenas existe uma chave ao cuidado da educadora, permitindo que esta as possa abrir e fechar sempre que o entender. Esta possibilidade foi concretizada em momentos em que o trabalho no espaço exterior era uma mais-valia para o desenvolvimento de tarefas, tendo esse espaço sido aproveitado em determinados momentos propícios da prática educativa. Em termos de temperatura, a sala apresenta um ambiente agradável e propício ao bem-estar ao longo da realização das atividades.

O espaço – sala é dividido em diferentes áreas não identificadas através de rótulos, mas perceptíveis visualmente, apresentando diversas oportunidades de jogos e brincadeiras capazes de proporcionar aprendizagens diversas a cada criança. Não existe número limite de crianças por área previamente

estabelecido ou acordado, embora as crianças sejam encorajadas a refletir acerca desta situação no momento da brincadeira, podendo optar por outras áreas nos momentos em que o número de crianças for notoriamente elevado para a área em questão. Neste espaço pode encontrar-se a área de acolhimento composta por um tapete e um quadro de giz na parede. É neste local que as crianças se reúnem de manhã, ao início da tarde (após o almoço) e ao final da tarde antes da saída, para cantar a canção dos “bons dias”, dialogar acerca das atividades a realizar, ouvir histórias e realizar pequenos jogos de grupo. O momento de acolhimento revela-se fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo, por ser um “espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 74). Neste espaço-tempo, conforme o definem as autoras, a criança pode sentir-se acolhida e respeitada, desenvolvendo ainda as suas capacidades comunicativas, fundamentais para o processo de socialização.

Comum a esta área encontramos uma outra, a das construções, na qual se encontra o mesmo tapete e um móvel de madeira composto por gavetas nas quais estão inseridos os vários jogos de construção como legos e jogos de encaixe. Todos os jogos se encontram à disposição das crianças, tendo a liberdade e a autonomia de os usar sempre que o entenderem. Sendo esta uma das áreas de mais interesse para as crianças do grupo, é também aqui que se verificam as maiores situações de conflito entre os pares, principalmente no que se refere a dificuldades de partilha dos recursos. Neste local as crianças encontram uma oportunidade de criar e descobrir coisas até então desconhecidas, construindo “todo o tipo de estruturas”, nas quais se podem desenvolver um conjunto de competências relacionadas com a “exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e “faz-de-conta”” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 184).

Outra das áreas presentes na sala é a área da casinha, também esta uma das mais procuradas pelas crianças. Dispondo de uma cozinha, uma mesa, uma cama para bebés, um carro de compras, um armário com roupas e calçado (embora em quantidades mínimas) e objetos de plástico, como frutas e legumes,

esta área possibilita às crianças o desenvolvimento de jogos do faz de conta e atividades de exploração que permitem a interação com os pares. Este tipo de jogo revela-se uma forma de brincar muito significativa para a criança, na medida em que pode assim expressar-se face à sua representação do mundo e da realidade em que se insere. Também para o adulto representa um momento crucial, uma vez que “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços evidenciam o sentido que o mundo tem para a criança” (Sarmiento et al., 2017, p. 125). A área da casinha é delimitada, num dos seus lados, por um armário de altura considerável onde a educadora guarda os documentos do grupo e materiais de trabalho, não estando acessíveis às crianças.

Junto a uma das janelas da sala encontramos a área dos jogos, constituída por um armário, ao qual as crianças têm acesso em parte, embora não consigam atingir todas as prateleiras do mesmo, pelo que nem todos os jogos se encontram à disposição delas, dificultando assim a sua autonomia no que respeita à utilização dos mesmos. A altura considerável do armário limita, em certa medida, a utilização dos recursos por parte das crianças, vendo-se obrigadas a solicitar o apoio ao adulto mais próximo sempre que o seu acesso seja dificultado. Os jogos disponíveis nesta área passam por: *puzzles*, dominós, lotos, jogos de classificação, jogos de memória. Todas as crianças reconhecem que a utilização dos jogos deve ser realizada nas mesas da sala, embora, por vezes, demonstrem vontade em jogar no chão da mesma. O número de jogos não é muito elevado, uma vez que vão sendo substituídos por outros de grau mais elevado, sempre que a educadora considera adequado, tendo em conta o progresso das crianças do grupo. Ainda assim, todos apresentam uma qualidade estética considerável, além de apresentarem objetivos pedagógicos bastante adequados e relevantes para a faixa etária destas crianças. Além disso, não representam perigos ao nível da segurança das crianças, pelo que podem ser usados de forma livre e espontânea pelas mesmas. Muitos deles apresentam também a possibilidade de utilização com diferentes níveis de dificuldade, o que se revela um aspeto fundamental na seleção dos materiais (DC n.º 258/97, de 21 de agosto). Os materiais e jogos dispostos nesta área visam estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, o trabalho em pequenos grupos ou

pares, repetindo processos e “expandindo novas aptidões” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 199), conforme os progressos que forem sendo verificados ao longo da concretização dos objetivos dos jogos.

A área da biblioteca encontra-se ao lado da área dos jogos. É composta por um conjunto de três sofás e um armário de madeira acessível a todas as crianças, composto por três prateleiras com livros que se encontram à sua disposição e uma caixa com fantoches de pequenas dimensões. Embora possam recorrer a esta área sempre que apresentem vontade, as crianças não demonstram grande interesse por ela, uma vez que raramente é uma das áreas ocupadas quando realizam atividades livres pelas áreas da sala. Este aspeto demonstra ser um tanto contraditório com o facto de as crianças apresentarem um grande interesse por ouvir e contar histórias, embora seja compreensível o facto de não associarem esta prática ao local em questão, uma vez que as histórias são, como referenciado acima, contadas na área de acolhimento. No entanto, e apesar de esta área não demonstrar ser de grande interesse para as crianças, por vezes, pedem o acompanhamento do adulto para a utilizarem, com vista ao conto de histórias. A quantidade de livros de que esta área dispõe não é muito considerável e, além disso, verifica-se alguma falta de critério de seleção, na medida em que não correspondem a literatura infantil de qualidade e com algum reconhecimento, estando os livros de maior qualidade literária disponíveis na biblioteca do centro, ainda que apenas para os educadores, não tendo por isso as crianças acesso livre. Este aspeto poderá, pois, encontrar-se relacionado com o facto de a biblioteca do centro se encontrar à disposição da sala e da educadora, podendo recorrer a este local sempre que necessitar, devendo, apenas, efetuar previamente a reserva do espaço, evitando, assim, sobreposição com outras salas da instituição.

Assim, e tendo livre acesso à biblioteca do centro, a educadora poderá seleccionar a literatura que pretende abordar com o grupo em determinados momentos ao longo da sua prática educativa.

Ao lado da área da biblioteca encontra-se um quadro magnético branco, tendo ainda à disposição dois recipientes com diversas letras e números magnéticos, permitindo às crianças um primeiro contacto com a linguagem

escrita. Este é um espaço procurado pelas crianças em diversos momentos da sua brincadeira espontânea, criando padrões de letras ou tentando formar o seu nome, juntando as letras correspondentes.

Outra das áreas de que a sala dispõe corresponde à área das artes visuais, composta por um conjunto de três mesas redondas e um armário de madeira, no qual se encontram à disposição das crianças folhas brancas de tamanho A4 e A3, lápis de cor (finos e grossos), lápis de cera, canetas de filtro (finas e grossas), pincéis, cola, tesouras, esponjas, tintas, folhas de jornais e revistas. Ao lado do armário encontra-se ainda um cavalete de pintura e um local onde se encontram as batas de proteção acessíveis à utilização das crianças para protegerem as suas roupas das tintas e de outros elementos que possam ser danificados.

No decorrer de uma das paredes da sala existe ainda um local de arrumação onde a educadora coloca os recursos de que dispõe (essencialmente materiais de desperdício como rolos de papel, lãs, botões, cápsulas de café, rolhas de cortiça, rolhas de plástico), bem como os jogos e livros que possui, mas que ainda não considera adequados para a faixa etária das crianças. É também neste local que se encontram as capas de arquivo de cada criança, onde são colocados os registos escritos que vão realizando ao longo do tempo. Dispõe ainda de uma banca onde são lavados os materiais de pintura e onde as crianças podem beber água sempre que precisarem. É também aqui que se encontra um cesto com os papéis essenciais à higiene das crianças, sendo transportados para as casas de banho sempre que necessário.

As paredes da sala encontram-se repletas de inúmeros registos (desenhos, pinturas, colagens) realizados pelas crianças e que, aquando da sua concordância, são afixados. A única informação que se encontra afixada permanentemente é uma tabela com os aniversários das crianças, embora elas não a reconheçam, sendo que é meramente elucidativo para a educadora, que considera ainda cedo para abordar esse assunto com o grupo, dadas as consideráveis dificuldades de reconhecimento temporal que são verificáveis neste grupo. As restantes realizações afixadas nas paredes são alteradas consoante a concretização de novos registos. Esta afixação dos trabalhos em locais de fácil visibilidade, permite às crianças visitar as suas próprias

experiências num lugar, de forma a “restabelecer ou descobrir a sua significância” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 257).

Na sala em questão não existe qualquer tipo de dispositivo tecnológico disponível. Quando são necessários para a concretização das atividades, a educadora mune-se deles ou desloca-se à biblioteca da escola, onde dispõe de computadores e um projetor. Contudo, e dado que a utilização desta biblioteca é partilhada com as outras salas de educação pré-escolar e com o 1.º ciclo do ensino básico, poderá existir algum constrangimento no caso de o espaço estar ocupado com outras atividades ou grupos.

Não é possível falar-se de ambiente educativo sem atribuir ainda ênfase ao espaço exterior do centro, uma vez que também ele deverá dispor de um conjunto de potencialidades que “permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Sendo este um espaço privilegiado para desenvolver a diligência das crianças através de diversas formas de interação, importa, pois, que seja rico em materiais e equipamentos que visem o desenvolvimento das crianças, bem como a possibilidade de “expandir “as energias acumuladas” e “desenvolver e testar as suas capacidades físicas” (DC n.º 258/97).

O espaço exterior possui uma zona com escorregas, baloiços e cordas para trepar (parque infantil), três campos de jogos com balizas e zonas de terra. As crianças são normalmente desencorajadas pelos adultos a recorrer às zonas de terra, uma vez que estas não servem a intenção de promover um contacto com este material, salvaguardando a limpeza das crianças. Desta forma, no espaço exterior ocupam apenas as zonas dos campos de jogos e do parque infantil.

No que respeita à gestão do tempo que é feita pelo grupo, pode considerar-se que esta é concretizada de uma forma bastante flexível. A rotina da sala inicia-se pelas 9 horas da manhã, sendo que todas as crianças são recebidas na área de acolhimento da sala pela educadora, as educadoras estagiárias e as auxiliares, dando início à canção dos bons dias e à marcação das presenças no quadro que se encontra numa das paredes da sala e que foi construído pelas crianças. De seguida são realizadas, normalmente, atividades previamente planeadas pela educadora de acordo com os interesses e necessidades do grupo, à exceção de

um dos dias da semana em que as crianças são convidadas a lanche logo após o momento do acolhimento, uma vez que, de seguida, têm a oportunidade de realizar um conjunto de atividades do domínio da Educação Física, planeadas por uma docente externa ao estabelecimento. O que se segue ao lanche e/ou às atividades físicas poderá ser alterado de acordo com as necessidades do grupo em determinado momento, sendo que se o grupo se apresentar bastante agitado a educadora opta por permitir a brincadeira livre pelas áreas da sala ou até mesmo pelo espaço exterior. No caso de verificar que o grupo se encontra recetivo a um momento mais calmo prefere, portanto, por concretizar alguns trabalhos com o grande grupo ou em pequenos grupos. Esta rotina que em parte é planeada pela educadora representa, portanto, uma rotina pedagógica uma vez que “é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Segue-se o almoço, com início pelas 12 horas e retomando as atividades pelas 13 horas e 15 minutos. Da parte da tarde são, geralmente, realizadas algumas atividades também planeadas pela educadora em conjunto com as educadoras estagiárias ou sugeridas pelas crianças de acordo com os seus interesses, havendo ainda espaço para o jogo livre pelas áreas da sala ou pelo espaço exterior caso o tempo o permita. As atividades da tarde terminam pelas 15 horas e 15 minutos, correspondendo este ao horário de saída das educadoras. Após este horário apenas algumas crianças permanecem na instituição, ficando à responsabilidade de duas animadoras e das auxiliares de ação educativa.

Outro dos aspetos a ter em conta quando nos referimos ao ambiente educativo são as interações estabelecidas entre os diversos intervenientes do processo educativo. De uma forma geral, as crianças estabelecem entre si relações bastante positivas, embora por vezes apresentem algumas dificuldades em colocar em prática as regras de convivência, relacionadas com o bem-estar próprio e dos outros. Contudo, estas são apenas situações isoladas, uma vez que, na sua maioria, as crianças do grupo demonstram preocupação com os pares e atenção aos mesmos. A ação da educadora promove também atitudes de aceitação e tolerância no grupo, desenvolvendo assim cidadãos atentos e

preocupados com os seus semelhantes, cooperando entre si. Igualmente o facto de as crianças participarem em projetos do agrupamento e em conjunto com outras salas e outros níveis educativos facilita este processo de desenvolvimento que carece de tempo e oportunidades que proporcionem estas relações (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente às interações estabelecidas entre a escola e as famílias, existe um grande investimento por parte da associação de pais para concretizar um conjunto de atividades que demonstrem ser relevantes para o desenvolvimento das crianças. Ainda assim, a escola não apresenta grande abertura no sentido de permitir que as famílias possam participar ativamente no dia a dia das crianças, uma vez que dificilmente é aceitável que um familiar se desloque à escola para dinamizar atividades com os grupos das várias salas. Isto só se verifica numa semana específica e previamente planeada, o que faz com que dificilmente os pais/famílias possam auxiliar os educadores nas opções educativas relativas à educação dos seus filhos/as, contrapondo assim a ideia de proporcionar condições para que estas relações tenham verdadeiramente significado no que respeita ao desenvolvimento integral das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A observação desenvolvida ao longo do processo de formação demonstrou ser crucial, na medida em que o contexto permitiu recolher informações acerca do ambiente educativo capazes de traduzir as necessidades e interesses do grupo em questão. Esta observação e recolha de dados representa, pois, a primeira etapa do processo de investigação-ação, no qual se verifica o “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, essencial para a concretização da ação educativa (Esteves, 2008).

A prática educativa em contexto, como “primeira socialização profissional do educador de infância” (Marta, 2012, p. 142), em muito contribuiu para o desenvolvimento de competências e aprendizagens fundamentais para a construção da profissionalidade docente da estagiária, na medida em que o conhecimento construído acerca do contexto e do grupo de crianças fomentou a implementação de ações educativas mais significativas.

## 1.2. Caracterização do contexto de 1.º ciclo do ensino básico

A necessidade de caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES surge como forma de atribuir sentido às ações levadas a cabo em momentos posteriores. Para que o docente possa “intervir no real de modo fundamentado, terá de observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26). Este processo facilita então a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

Ao longo da prática foi desenvolvida uma observação eminentemente participante, uma vez que a díade estagiária participava ativamente na vida da turma em questão, realizada com o auxílio de diários de formação (desenvolvidos individualmente por cada elemento do par), conversas formais e informais entre os elementos da equipa educativa e dos registos fotográficos ou de vídeo concretizados ao longo da PES.

Situada no piso superior do estabelecimento de ensino em questão, a sala nove do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) conta com 23 alunos, dez do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, frequentando o 3.º ano de escolaridade. Este mesmo piso é partilhado com outras turmas do 1.º CEB, pertencentes aos 3.º e 4.º anos, uma vez que o piso inferior se destina à utilização por parte da Educação Pré-Escolar e das turmas de 1.º e 2.º anos. Duas das alunas da turma encontram-se diagnosticadas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS): a M. apresenta dificuldades agudas em acompanhar o desenvolvimento da turma em geral, encontrando-se, por isso, ao nível do 1.º ano de escolaridade; a L. exibe uma deficiência física no membro superior direito, apresentando uma malformação. A M. dispõe de um acompanhamento especial por parte de uma docente de educação especial, ausentando-se da sala de aula para tal às segundas e terças-feiras da parte da manhã (Despacho n.º 10-A/2018, art. 4.º, ponto 6). Apesar da malformação da L. ter influência no seu processo de aprendizagem, esta não necessita nenhum acompanhamento especial, mas de algum tempo extra na realização das tarefas, uma vez que o seu problema a condiciona, em certa medida, a rapidez com que realiza as tarefas. Ainda assim, e apesar desta

necessidade de adaptação, a aluna consegue acompanhar o ritmo da turma, de uma forma geral, podendo realizar, por vezes, esse acompanhamento de uma forma um pouco mais demorada. Neste sentido, será tida em atenção na planificação as características e interesses destas alunas por forma a poderem responder com aprendizagem às atividades educativas (Cf. Cap. III). O Programa Educativo Individual (PEI) de ambas as alunas, sugere a necessidade de existir uma redução da turma devido às suas necessidades. Ainda assim essa adaptação não é tida em conta, dado o número de alunos que a compõe (Despacho n.º 10-A/2018, art. 4.º, ponto 5).

A diversidade cultural não é um aspeto que se faça notar nesta turma, já que à exceção de uma das alunas que dispõe de nacionalidade brasileira, todos os restantes apresentam nacionalidade portuguesa. Este aspeto permite compreender algumas das dificuldades da aluna em questão no que respeita ao bom uso da língua portuguesa, verificando-se, ainda, algumas incongruências, em resultado da mistura do português do Brasil com o português padrão. Ainda assim, a aluna não apresenta grandes dificuldades em compreender os enunciados e textos abordados e trabalhados.

Da informação recolhida através de diálogos estabelecidos com a professora cooperante, cabe destacar que duas das alunas pertencem à religião das testemunhas do Jeová. Este aspeto foi tido em conta em diversos momentos ao longo das práticas, nomeadamente nas celebrações de aniversários dos pares ou atividades relativas ao carnaval, uma vez que foram necessários ajustes em algumas propostas sugeridas pela professora, evitando contrariar crenças individuais e religiosas.

O horário letivo compreende quatro horas e meia de contacto, estando este tempo dividido pelas diferentes áreas de conhecimento, por motivos organizacionais. Ainda assim, na prática, pode sofrer alterações de acordo com as necessidades do grupo. Aqui se verifica a existência de uma flexibilidade curricular que atribui ao docente a possibilidade de alterar o horário sempre que pertinente e/ou adequado.

Além destas vinte e duas horas e meia de contacto semanal entre a docente e os alunos, existem ainda um conjunto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) opcionais a que os alunos têm acesso e que passam por Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Expressão Lúdica (RI, 2017-2021). Pode verificar-se que maior parte dos alunos da turma (18 dos quais) se

encontram inseridos em pelo menos uma destas atividades. Ainda no seu horário podem encontrar-se as aulas de inglês, das quais usufruem durante duas horas semanais, inseridas no tempo letivo.

Ao longo de uma semana de aulas o horário da turma revela ser constante em termos de horas de entrada e saída: às segundas, quartas e sextas-feiras a hora de entrada é às 9h00 e saída às 15h30. Às terças e quintas-feiras verifica-se uma pequena alteração neste horário, já que o horário de saída é alargado para as 17 horas devido à aula de inglês que acontece entre as 14h30 e as 15h30. Ainda assim, os alunos que frequentam as AEC's têm como horário de saída diário as 17 horas.

A entrada na sala de aula é feita pelas 9 horas da manhã, sendo que nesse momento os alunos sentam-se nos respetivos lugares e retiram o material necessário para cima das suas mesas para iniciar o dia de trabalho. Segue-se, normalmente, a escrita e registo do sumário, abrindo espaço para que a professora titular da turma possa tratar, sempre que necessário, de aspetos burocráticos relacionados com a turma e com a escola. No período que se segue e que termina por volta das 10h50 dá-se início às atividades letivas, continuando por volta das 11h30 até às 13 horas. Entre as 10h50 e as 11 horas é realizado o lanche da manhã e pelas 11h e até às 11h30 se dá o intervalo da manhã, no qual as crianças podem brincar livremente pelo espaço exterior. A hora de almoço é realizada diariamente entre as 13 horas e as 14h30, não coincidindo com o horário de almoço da educação pré-escolar, de modo a facilitar o bom funcionamento da cantina da escola. As atividades letivas retomam pelas 14h30, findando, de acordo com o dia da semana, dentro dos horários estabelecidos.

A turma encontra-se ainda envolvida num conjunto de projetos, pertencentes tanto à própria escola como ao agrupamento: “Campeões da Fruta” que visa fomentar a vontade de consumo de fruta em todo o agrupamento, numa perspetiva de uma alimentação saudável e equilibrada. A euforia com que os alunos se envolvem no bom funcionamento do projeto, denotam o entusiasmo e a motivação com que o receberam, revelando-se essencialmente nos momentos de registo do consumo de fruta na tabela que se encontra afixada numa das paredes da sala. O facto de, à medida que consomem uma peça de fruta, terem de inscrever um ponto nessa tabela, torna possível o aumento do entusiasmo e da vontade para conseguirem o maior número de pontos, aumentando, simultaneamente, o consumo de fruta diária. Motivados

por um jogo, mesmo que inconscientemente, os alunos são sensibilizados para uma preocupação com a alimentação saudável, fundamental para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, pretendemos dar continuidade ao projeto já existente na instituição, uma vez que foi notória a motivação das crianças face ao mesmo, enquadrando a temática nas atividades desenvolvidas.

Existem ainda 3 projetos que visam o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo um deles realizado por uma estagiária da área de Psicologia, intitulado “Clube dos Escritores”, que visa o estudo da articulação entre as funções executivas e da escrita, promovendo aspetos cognitivos, sociais e de saúde das crianças. Os projetos “Jogo do 24” e “Soletra letra a letra” são dinamizados numa ótica interna ao estabelecimento de ensino, no sentido de despoletar um maior interesse e motivação das crianças para a aprendizagem. O primeiro encontra-se intimamente relacionado com a área da matemática, desenvolvendo competências ao nível do raciocínio e da resolução de problemas. Este jogo é realizado em turma, numa primeira fase, visto que os 3 vencedores passarão para outras fases, concorrendo com alunos de outras turmas. O segundo projeto está relacionado com a área do português, potenciando o desenvolvimento da consciência de palavra e desenvolvendo competências ao nível da linguagem e textos. A cada criança é apresentada uma palavra que deverão soletrar e caracterizar a nível gramatical quanto ao número, ao género e ao número de sílabas. Aqui serão contabilizados os tempos que os alunos demoram a concretizar a tarefa, já que os que a concretizarem em menor tempo serão selecionados para a eliminatória seguinte. Sendo esta uma turma que apresenta como grande interesse os jogos que envolvam competição, este apresenta-se como um incentivo à aprendizagem, numa visão mais lúdica e interessante para o grupo.

Estes projetos dão-nos a possibilidade de compreender o impacto que este tipo de trabalho representa para o grupo de alunos em questão, destacando uma forma motivadora para o desenvolvimento de aprendizagens relativas às várias dimensões da sua vida. Dado o grande envolvimento da turma nos projetos em que se encontram inseridos, pode, pois, conferir-se a esta metodologia uma significativa relevância para efetivos sucessos educativos, onde os alunos revelam aprendizagens plenas.

Ao repensar os interesses deste grupo de crianças, as várias Expressões encontram-se no auge, nomeadamente as que se relacionam com a música e a

dança. Os diálogos informais realizados em momentos de pausa letiva evidenciaram frases esclarecedoras de tal aspeto, nomeadamente, “Professoras, sabiam que eu canto bem e gosto de cantar?” ou “Nós temos uma banda. Podemos apresentar-vos uma música?”. A abertura da docente responsável pela turma no sentido de permitir que as crianças pudessem partilhar com os restantes e com as professoras estagiárias tal talento, permitiu que estas se sentissem valorizadas e reconhecidas naquele espaço e meio no qual se inserem diariamente. Assim, as crianças desenvolvem, mesmo que implicitamente, os relacionamentos interpessoais que estabelecem neste contexto, apresentando ainda uma possibilidade de consciência e domínio do próprio corpo, aquando da realização de danças que acompanham as suas músicas (Martins, et al., 2017). Aliado ao interesse que demonstram pelas expressões, encontra-se ainda um grande interesse por atividades que envolvam o seu movimento e participação ativa, evitando assim os longos momentos que, normalmente, já se encontram sedentários na sala de aula.

Em diversos momentos ao longo da prática foi possível compreender que a realização de trabalhos que envolvam a interação e o relacionamento entre os pares não é muito valorizada na sala de aula, fruto de uma grande agitação sentida no grupo e da dificuldade de o gerir nesses momentos. Ainda assim, esta poderá ser uma estratégia facilitadora da melhoria da produtividade das aulas, proporcionando momentos de partilha de conhecimentos e aprendizagens entre os alunos, tendo em conta aspetos de entreaajuda que em muito podem auxiliar as crianças que demonstram mais dificuldades, ou com ritmos de aprendizagem mais lentos, encarando assim uma aprendizagem “mediada pelas diferentes perspectivas que existem entre os co-participantes” (Fernandes, 1997, p. 565). O trabalho de grupo confere, assim, uma compreensão da importância da congregação de todos nessa aprendizagem cooperativa, capaz de atingir o pleno sucesso das suas funções, fomentando “um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (idem, p. 564).

No seguimento desta ideia de grupo e do interesse por atividades que impliquem o movimento, foi possível constatar ao longo da prática que o espaço exterior à sala de aula e o espaço exterior da própria instituição não é valorizado para a concretização de práticas educativas, servindo apenas para os momentos que coincidem com os intervalos entre os tempos letivos.

Assente numa valorização do binómio interesse-necessidade como orientador da prática pedagógica, denotou-se que, na área do português, grande parte dos alunos apresentam uma evidente necessidade de desenvolvimento da consciência de palavra. Já em relação à matemática, o ritmo do grupo, de uma forma geral, exige que as ideias e conceitos matemáticos sejam ainda muito concretizados, auxiliando a compreensão dos que se revelam mais abstratos. Para tal, seria importante o recurso a materiais didáticos ou do dia a dia que permitissem aos alunos a atribuição de significado aos problemas que surgem ao longo das aulas, o que, neste momento, pouco se verifica. O facto de ser possível concretizar um conjunto de situações permite aos alunos um maior envolvimento nas tarefas que lhes são propostas, podendo, desta forma, sentir-se mais ativos ao longo de todo o processo educativo. Esse envolvimento permite, ainda, desenvolver entre os pares um espírito de entreaajuda, podendo partilhar ideias e opiniões e discutir a veracidade e possibilidade de cada uma delas.

O clima de entreaajuda é algo notório no contexto educativo desta turma, nomeadamente no ambiente de sala de aula. Contudo, é possível constatar ainda alguns conflitos entre os alunos, essencialmente nos momentos em que se encontram no espaço exterior. Tal pode, pois, dever-se ao facto de estes não despenderem muito do seu tempo neste espaço. Apesar de compreenderem e colocarem em prática as regras da sala de aula, acordadas no início do ano letivo por todos, os alunos demonstram que nem sempre detêm atitudes de grande respeito mútuo e tolerância face aos seus pares nos momentos de brincadeira, o que poderia ser promovido através de atividades de grupo desenvolvidas no espaço exterior da escola, nas quais os alunos cooperam com os pares em equipa para atingir metas a que se propuseram inicialmente. Assim, poderão, pois, desenvolver competências sociais e fundamentais para a vida em comunidade, valorizando o outro como seu semelhante e demonstrando atitudes de tolerância e respeito mútuo.

Relativamente às interações dos alunos com a própria professora, pôde verificar-se que existe um clima de segurança por parte dos mesmos no que respeita à sua participação ativa nas aulas, fruto da oportunidade de intervenção e autonomia que esta proporciona ao longo das suas práticas. Este aspeto é

simultaneamente visível num elemento que encontra na sala da aula e que é intitulado de quadro de tarefas. Nele se encontram inscritas um conjunto de tarefas que contribuem para o bom funcionamento da sala de aula e para a responsabilização dos alunos face à promoção desse ambiente. Encontram-se maioritariamente relacionadas com a recolha e entrega dos trabalhos de casa, a distribuição dos lanches e dos cadernos de exercícios (relacionados com o projeto do “Clube dos Escritores”), a limpeza do quadro e da sala. Esta lista é alterada mensalmente, ficando um aluno responsável por cada uma delas.

Esta lista encontra-se anexada a um quadro de cortiça localizado numa das laterais da sala, no qual se encontram ainda um conjunto de informações relativas à sala, à turma e ao próprio estabelecimento e que envolvem o grupo. O quadro de cortiça detém regras da cantina, a listagem dos alunos da turma, os horários das AEC's, os diplomas ganhos através dos projetos em que a turma está inserida. Na parte inferior do quadro encontra-se uma prateleira onde estão dispostas as pastas de arquivo pertencentes a cada um dos alunos, bem como variados materiais de Expressão Plástica que são utilizados por todos os elementos do grupo de forma partilhada. É também neste lado da sala que se encontra o papel higiénico a que os alunos têm fácil acesso, bem como um lavatório para lavar as mãos. Nessa prateleira existe um espaço para a colocação dos leites fornecidos pela escola e uma caixa de cartão onde, todos os dias, são deixados alguns pães para os alunos que usufruem do lanche da escola.

Na parede perpendicular a esta lateral da sala encontra-se também um quadro de cortiça, embora de menor altura, ocupando grande parte do comprimento dessa parede. Aqui são dispostos alguns dos trabalhos realizados pelos alunos. Ainda encostado a essa mesma parede encontra-se um armário de madeira onde a docente guarda as informações que dizem respeito aos alunos, os livros e manuais de que dispõe, folhas de linhas e quadriculadas, materiais e recursos usados em aulas e momentos anteriores. Essas informações compreendem um elemento elucidativo acerca do contexto, facilitando assim, em conjunto com as observações e registos efetuados, a planificação e concretização de práticas pedagógicas com sentido, fortemente assentes num conhecimento prévio das suas características específicas.

Na lateral a essa parede encontram-se as três janelas que atribuem grande luminosidade à sala e que permitem a melhoria do ambiente educativo. É neste local que se encontram afixadas as regras da sala de aula, inscritas entre janelas. A secretária da professora encontra-se na lateral oposta ao armário de madeira e atrás dela encontram-se outras duas, nas quais se encontram um computador e colunas, bem como um conjunto de livros que compõem a biblioteca da turma e que podem ser requisitados e devolvidos pelos alunos da turma sempre que o desejarem, responsabilizando-se sempre pelo cumprimento dos prazos estabelecidos. A biblioteca de turma apresenta ainda uma cartolina na qual todos os alunos puderam apropriar-se em certa medida do local comum e expressar de forma escrita e em poucas palavras sobre o que era a biblioteca para si.

A sala encontra-se organizada em quatro filas de mesas, dispostas na horizontal, voltadas para os dois quadros de giz que se encontram afixados numa das paredes. Esta disposição deve-se a uma opção tomada pela docente titular da turma, uma vez que considera ser a mais adequada para conseguir gerir o grupo durante o tempo letivo. Este quadro reflete o desenho da pedagogia tradicional que coloca o aluno numa posição passiva face ao conhecimento e ao desenvolvimento das aprendizagens, onde o professor é o centro do processo educativo e assume que “o conhecimento humano possui um carácter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão de conhecimentos” (Leão, 1999, p. 190). Ao propor-se a realização de atividades educativas de forma colaborativa e em equipa, temos consciência da necessidade de alterar a organização da sala de aula, fomentando a partilha entre pares, o diálogo e o trabalho de grupo, como forma de aceder ao conhecimento e cooperar com os outros, numa perspetiva de desenvolvimento de conhecimento e competências. A professora cooperante assume a possibilidade de mudança sempre que necessária e adequada às práticas educativas a desenvolver com o grupo.

As mesas são partilhadas por dois alunos em cada uma, encontrando-se nelas dispostos os seus livros e cadernos, bem como o seu dicionário e materiais de escrita e pintura. Os materiais didáticos disponíveis encontram-se numa sala

de material comum a todas as salas de aula, não existindo material didático específico da turma. Ainda assim, este pode ser requisitado sempre que necessário, tendo apenas de haver um registo das entradas e saídas do mesmo, assinado pela docente responsável.

A turma revela ser interessada e bastante participativa, sendo que demonstra um gosto especial por atividades diversificadas e que permitam um grande envolvimento. Apresentam, de uma forma geral, alguma dificuldade em controlar os seus instintos, dada a enorme vontade e ânsia de participação, pelo que importa ter em conta que devem ser trabalhados aspetos relacionados com o respeito pelo o outro e pela tomada da palavra, esperando pela sua vez para intervir, permitindo assim o desenvolvimento de indivíduos com valores e competências para agir num mundo que aguarda “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5).

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Numa perspetiva de intervenção no contexto educativo, é fundamental que o profissional da educação adquira o conhecimento necessário acerca do mesmo, para que seja capaz de produzir nele mutações, se tal se afigurar necessário, com vista à promoção de práticas significativas. Estas práticas reflexivas permitem que a ação tenha como principal foco o educando, de tal forma que o docente possa ser capaz de pensá-las com vista ao desenvolvimento das crianças, destacando os seus interesses e necessidades de aprendizagem como fundamentais para as práticas (Vieira, 1993).

Ao docente cabe o papel fundamental de proporcionar a todos uma escola onde tenham oportunidade de aprender, assumindo “que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Ao adotar esta conceção, o docente encontra-se, portanto, capaz de providenciar “uma abordagem multinível”, assente em

promover a “igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930). Tais transformações podem ocorrer quando existe, por parte dos profissionais, um comprometimento face às situações vividas, partindo do conhecimento da realidade educativa.

Para que tal se verificasse no contexto da prática, foi essencial adotar uma metodologia de Investigação-Ação (IA), segundo a qual “os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Esta metodologia engloba, essencialmente, a resolução de problemas ou situações que surgem no contexto do real, vivido na prática, tendo em conta a produção de conhecimentos e mutações (idem).

Tomar consciência das situações e das realidades do jardim de infância e da escola do 1.º CEB e, partindo delas, para produzir mudanças significativas para o bom funcionamento e a evolução das práticas pedagógicas, são aspetos inerentes a uma metodologia de investigação-ação, que investe numa ideia de articulação entre a teoria e as práticas, no sentido “de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Esta metodologia visa um objetivo essencial que se prende com a melhoria do sistema educativo e social no seu todo (Latorre, 2008).

A investigação-ação implica um profissional competente e capaz e reconhecer as lacunas e problemas que surgem durante as ações pedagógicas, podendo assim “escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 10). Lewin (1946), referido por Latorre (2008), vai mais longe relativamente a esta ideia, salientando a existência de um triângulo essencial ao desenvolvimento da investigação-ação. Assim, para o psicólogo alemão, a investigação, a ação e a formação são elementos fundamentais para a concretização desta metodologia, destacando a importância da ligação entre estas três componentes (Latorre, 2008). A articulação destes elementos foi

notória ao longo da PES através de uma observação e reflexão constante acerca dos contextos, capaz de fundamentar as ações levadas a cabo, coadunando com os aspetos teóricos desenvolvidos ao longo da formação.

Esta metodologia de investigação é, ainda, vista por alguns autores, como “um ciclo em espiral” que engloba um conjunto de fases – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação - que surgem de forma ordenada e que “podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projecto, e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, 1996, p. 15).

O processo de observação em contexto permite aos docentes compreender aspetos relacionados com os interesses e necessidades das crianças, tendo especial importância para o desenvolvimento das planificações das ações a realizar. Assim sendo, ao longo da prática educativa, a díade foi desenvolvendo a sua capacidade de observação, no sentido de proporcionar as oportunidades mais adequadas e enriquecedoras, de acordo com as características das crianças e de cada uma em particular. Para tal, o par pedagógico procedeu à criação de grelhas de observação e de guiões de entrevista de forma a dar resposta às questões surgidas durante este processo, recorrendo também à ajuda das orientadoras cooperantes e reunindo assim dados significativos para a prática. Ao longo da etapa de reflexão foram utilizados registos escritos, como as notas de campo (com vista à criação de um diário de bordo) e as narrativas reflexivas, bem como registos fotográficos e audiovisuais que permitiram aceder aos momentos da prática numa altura posterior, de modo a analisá-los e interpretá-los. O “discurso escrito” assume-se como uma estratégia de formação que “ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 45). A qualidade dos registos escritos permite, pois, ao profissional planificar de uma forma cuidada e significativa as suas práticas, tendo em vista uma ação pedagógica com sentido, na qual a criança “se escute a si própria e comunique essa escuta”, desenvolvendo nela a capacidade para “definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 77).

As planificações devem, pois, servir como um “documento orientador das propostas pedagógicas”, capaz de dar resposta aos “objetivos e propósitos identificados” (Quaresma, 2018, p. 43), visando , a concretização das “hipótesis de acción planteada en la fase anterior” (Latorre, 2008, p. 47). As crianças devem, também, ser um agente ativo na construção destas planificações, na medida em que o docente deve “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15), numa perspetiva de flexibilidade.

As planificações, tanto relativas à EPE (cf. Anexo A) como ao 1.º CEB (cf. Anexo B), não somente se encontram alicerçadas na observação realizada do contexto, mas também em documentos orientadores disponíveis para os vários níveis educativos. Realizadas semanalmente, as planificações foram concretizadas em colaboração entre a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, mantendo, sempre que tal se mostrava possível, uma constante interligação entre as mesmas, visando uma construção articulada de saberes.

Aquando dos momentos de observação em contexto, para além das planificações concretizadas, foram ainda elaborados guiões de pré-observação (cf. Anexo C) que permitiram às estagiárias uma reflexão mais pormenorizada da prática planificada, identificando as possíveis dificuldades ou entraves que poderiam vir a ser sentidos aquando da concretização da ação.

Após a planificação das atividades, coube colocá-las em prática em contexto. A ação teve em conta atitudes de respeito pelos diferentes ritmos das crianças assentes numa reflexão que, de acordo com Schön deve ser realizada na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996). Aquando da realização de uma reflexão na e sobre a ação, somos capazes de tomar “consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural” (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14). Numa fase final, na qual se poderá concretizar uma análise sobre a reflexão na ação o docente é conduzido “a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996,

p. 17). Esta análise crítica das questões da prática, numa perspetiva reflexiva, conduziram, pois, à construção de narrativas reflexivas, fundamentais para o desenvolvimento de práticas significativas e para a evolução profissional da estagiária.

Ao longo da PES verificou-se a necessidade de existência de uma constante atitude indagadora, utilizando para tal um conjunto de instrumentos como as narrativas reflexivas concretizadas após os momentos de observação em contexto, as reuniões pós-ação entre a díade estagiária, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, bem como as sessões de Orientação Tutorial (OT). Estes concorrem para a promoção de um olhar crítico sobre as práticas, capaz de lhes atribuir significado e modificar ações futuras.

É o questionamento do docente acerca das situações planeadas face às situações vividas que conduz a uma avaliação de todo o processo educativo. Tanto no contexto de EPE como no 1.º CEB, se verificou essencialmente uma avaliação formativa, que permite à criança conhecer-se e conhecer as suas habilidades ou dificuldades, no sentido de tentar colmatá-las ao longo dos processos educativos (Ferreira & Santos, 2007). Assim sendo, esta forma de avaliação centra-se, fundamentalmente, na valorização do processo como um todo em detrimento dos resultados, dotando a criança de uma capacidade de compreensão dos conhecimentos adquiridos e das dificuldades sentidas, tornando-a ativa na procura de soluções para os problemas vividos, “de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (Despacho-normativo n.º 1-F/ 2016, de 5 de abril, art. 3.º).

O caráter colaborativo entre a díade estagiária, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais encontrou-se bastante patente ao longo de todo o processo formativo, na medida em que os momentos de partilha de ideias e experiências em colaboração com os restantes profissionais permitiu uma evolução constante no que toca à aprendizagem docente. Esta reflexão constitui, segundo Zeichner (1993), referido por Oliveira & Serrazina (2002), “uma dimensão de trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho” (p. 36). Ao dialogar ou pensar acerca das ações desenvolvidas, abre-se um espaço para o indivíduo se tornar narrador “do

sentir, do pensar, do fazer, da vida”, atribuindo assim significado a essas ações (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 82). A documentação reunida pelos docentes em muito contribuiu para uma reflexão pós-ação bastante significativa, capaz de produzir efeitos transformadores da prática educativa em momentos posteriores em que a ação educativa se processa.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Ao longo da prática educativa supervisionada desenvolveu-se um conjunto de atividades educativas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Neste sentido, no presente capítulo pretende-se apresentar as ações que foram concretizadas, refletindo criticamente acerca da sua importância para o desenvolvimento da criança como do futuro profissional da educação. Uma vez que a prática educativa foi realizada, primeiramente, num contexto de educação pré-escolar, optou-se por dar início à descrição e reflexão de algumas atividades nessa valência, passando, seguidamente, às do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **1. PERCURSO PEDAGÓGICO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A observação que teve por base uma postura indagadora e crítica por parte das estagiárias potenciou oportunidades de intervenção sustentada e com sentido, tendo em conta as especificidades do grupo e do próprio ambiente educativo.

O percurso pedagógico aqui explanado e refletido teve em vista o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo oportunidades educativas que contribuem para a formação de cidadãos em pleno. As opções tomadas concederam momentos capazes de atribuir voz às crianças, tornando-as agentes ativos no que se refere às suas aprendizagens e considerando-as como “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 28), estimulando ainda atitudes de responsabilização face ao seu

desenvolvimento, uma vez que participam “como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (*idem*, p. 20).

Não somente o percurso pedagógico desenvolvido favoreceu o crescimento das crianças como igualmente fomentou o desenvolvimento de competências profissionais na estagiária, que em muito concorrem para o seu constructo. Essas competências resultam de um contacto com os vários intervenientes da ação educativa, participando ativamente nos vários momentos da prática, tendo como foco o binómio interesse-necessidade, capaz de orientar e fundamentar a planificação das ações.

Assentes numa intencionalidade educativa capaz de tornar possível o desenvolvimento de saberes por parte das crianças, as ações convergiram em oportunidades de articulação das diferentes áreas de conteúdo, tendo em consideração o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo, os processos e a aquisição de novos conhecimentos, como fundamento para as aprendizagens futuras (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). A reunião destas informações proveio essencialmente de diálogos, por vezes intencionais, estabelecidos em grande grupo, bem como de interações ou atitudes em momentos de jogo espontâneo, verificadas pela equipa educativa, entre as crianças ou individualmente, tendo em conta “cada criança [como] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Os momentos de discussão em grande grupo contribuem ainda para a promoção de “condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (*idem*, p. 10), na medida em que as crianças encontram nestes momentos oportunidades de aprendizagem umas com as outras, contrapondo a ideia de que estas aprendem apenas com o educador.

As oportunidades de diálogo estabelecidas tanto em situações de jogo espontâneo, como em momentos em que era reunido o grande grupo, permitiram compreender as dificuldades notórias relativas a noções de localização temporal por parte das crianças (cf. Capítulo II). Assim sendo, uma das decisões da equipa educativa ao longo das reuniões compreendeu a realização de um quadro de marcação de presenças para a sala, uma vez que tal ainda não existia, numa perspetiva semanal, facilitando assim a familiarização das crianças com os dias da semana.

Embora a educadora cooperante e as educadoras estagiárias tenham tomado esta decisão com base numa necessidade do grupo de crianças, a concretização deste elemento teve como principais agentes as crianças do grupo. A cada dia da semana foi atribuída uma cor com base na obra “O lobo que queria mudar de cor”, de Orianne Lallemand. Ao longo de uma semana as crianças foram pintando as colunas do quadro correspondentes a cada um dos dias com a respetiva cor atribuída ao lobo na história. Simultaneamente, as educadoras estagiárias inseriram os nomes das crianças que ainda não sabiam escrever os seus nomes no quadro, atribuindo, às crianças mais velhas, a oportunidade de escrever o seu nome no cartão para anexar ao quadro (Apêndice A).

A rotina de marcação das presenças só foi concretizada na semana posterior ao início desta atividade, dada a inexistência, até ao momento, de um quadro para o efeito. Inicialmente, as crianças demonstraram alguma dificuldade em colocar a marcação da sua presença no dia da semana correspondente. No entanto, a realização desta rotina permitiu às crianças uma maior familiarização com o quadro, possibilitando-lhes a sua utilização de forma progressivamente mais autónoma, embora pudessem ainda recorrer à ajuda dos pares, nomeadamente das crianças mais velhas sempre que tal se afigurasse necessário.

A colocação do quadro numa das paredes da sala que se encontra junto da área de acolhimento foi um momento de grande entusiasmo para as crianças, ao ver o seu trabalho a ser valorizado com um lugar de destaque. O momento da rotina diária em que se marcavam as presenças passou a ser um dos mais esperados pelo grupo. Ao longo do tempo, a aquisição de saberes relativos aos dias da semana foi-se desenvolvendo, passando ainda a associar não somente o dia, mas também a cor correspondente (Cf. Capítulo II).

Os comportamentos das crianças nos momentos de jogo espontâneo eram outro aspeto de fundamental reflexão, potenciando ações coadunantes com a observação concretizada em contexto. Compreendendo a dificuldade que muitas crianças demonstravam em conceber os limites das áreas da sala (E: “R., esse jogo é para se jogar na mesa e não na casinha”) e dada a ausência de identificadores das mesmas (cf. Capítulo II), a equipa educativa procedeu à criação desses elementos de forma a serem incluídos no espaço educativo da sala (Apêndice B).

Os diálogos e momentos de jogo espontâneo traduzem, conforme verificado, informações fundamentais ao educador para atender aos interesses e necessidades das crianças na concretização das ações educativas. Neste sentido, e tendo em vista a criação de planificações capazes de responder a estas características, importa “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Realizados em grande e pequeno grupo, os diálogos traduziram informações fundamentais acerca dos conhecimentos prévios das crianças, mas foram simultaneamente importantes para compreender as suas necessidades e motivações. Através desta forma de comunicação, a díade estagiária e a orientadora cooperante puderam verificar um enorme interesse demonstrado pelas crianças em assuntos relacionados com os meios de transporte e as profissões. Este aspeto foi alvo de reflexão por parte da equipa educativa, ponderando assim a elaboração de um projeto neste âmbito. Ouvindo frases produzidas pelas crianças como “Eu quero conhecer o funcionamento do carro dos bombeiros” (Fase I), deu-se início ao desenvolvimento do projeto, intitulado “À descoberta dos transportes e das profissões”. O seu interesse e motivação intrínseca face a estes assuntos foi notório nas suas reações, encarando os diálogos como momentos prazerosos e de grande euforia. Tal foi constatado na enorme vontade de participação ativa que se fez notar no grupo, sendo, por vezes, a gestão do grupo uma tarefa desafiante para a equipa educativa.

Mais uma vez os diálogos estabelecidos em grande e pequeno grupo se revelaram fundamentais para compreender quais os conhecimentos de que as crianças já dispunham acerca da temática, elaborando, posteriormente, um mapa conceptual, dividido nas duas principais áreas do projeto – transportes e profissões - (Apêndice C), no qual foram registadas um conjunto de informações essenciais que serviram de orientação do mesmo (Fase II). Esses registos permitiram delinear as hipóteses acerca do que as crianças pretendiam concretizar e de que forma, fazendo “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de notas específicas” (Vasconcelos et al., s. d., p. 15). Os momentos de diálogo que permitiram a partilha destas ideias revelaram-se motivadores para as crianças, abrindo espaço para o surgimento de inúmeras sugestões acerca dos passos a seguir.

O facto de as ideias terem sido várias fez com que o grupo tivesse de tomar, em conjunto com a equipa educativa, decisões diversas, elegendo determinadas tarefas em detrimento de outras. Este aspeto em muito contribuiu para o desenvolvimento da aceitação do outro como distinto de si, com opiniões e ideias que, por vezes, se distanciam das suas (cf. Capítulo II). Nesta fase foi ainda possível a “inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 43), vivenciando assim um ambiente favorável à aprendizagem.

Uma vez compreendidas as motivações do grupo de crianças, optou-se pela seleção dos meios de transporte aquáticos para iniciar o desenvolvimento do projeto. Para tal, começou-se pela criação do “mar” onde a personagem da história que viria a ser explorada posteriormente – “O Ratinho Marinheiro”, de Luísa Ducla Soares” – iria navegar (Fase III). O “mar” foi criado através de uma atividade na qual as crianças puderam, com auxílio da música – que transportava o ambiente da sala para sons do mar -, explorar diversos materiais de pintura e expressar-se livremente recorrendo à expressão plástica. A tarefa foi, inicialmente, algo estranha para o grupo, diminuindo a sua inibição à medida que compreenderam que podiam expressar-se da forma que considerassem mais adequada. Os limites eram apenas a folha de papel de cenário de grandes dimensões exposta no chão da sala, podendo utilizar qualquer parte do corpo e/ou material disponível para tingir o papel de cor. Nem a escolha das cores foi um entrave ao desenvolvimento da atividade, uma vez que todas as cores disponíveis na sala puderam ser utilizadas sempre que as crianças o solicitassem. Apesar de inicialmente as cores que surgiram apresentarem, essencialmente, tons azuis e esverdeados, em certo momento, através de experimentações várias concretizadas por várias crianças, começaram a surgir também cores como o amarelo, o vermelho, o castanho e o cor de rosa, atribuindo ao “mar” características tão próprias que apenas aquele grupo de crianças lhe conhecia (Apêndice D).

No seguimento da criação do “mar”, importava agora explorar formas de navegar nesse espaço. Os conhecimentos revelados pelas crianças acerca dos meios de transporte aquáticos eram já alargados, podendo verificar-se em diálogos através das interações que estabeleciam tanto com adultos como com os pares.

Ao longo da passagem pela PES foi possível verificar que havia, em certas crianças, alguma dificuldade ao nível da manipulação através de diferentes texturas, revelando alguma tendência para rejeitar o desconhecido. Desta forma, a atividade desenvolvida ainda no âmbito do projeto suprarreferido teve em atenção esse aspeto, possibilitando o contacto através do tato com uma textura diferente daquelas com que habitualmente contactavam.

Foi colocado à disposição das crianças um recipiente transparente onde se encontravam pedras de pequenas dimensões e de cores azuis, verdes e brancas, simbolizando o mar. Entre as várias pedrinhas encontravam-se diversos cartões com imagens de meios de transporte aquáticos, tendo, no verso, escrito o nome do respetivo transporte, estabelecendo, desta forma, um contacto com a linguagem escrita, como forma de descodificação do mundo, ainda que este código fosse até então desconhecido por grande parte das crianças do grupo, que não lhes atribuem significado dadas as faixas etárias presentes no mesmo. A atividade foi concretizada na área de acolhimento em grande grupo e, à medida que o recipiente ia passando por cada uma das crianças, estas deveriam explorar a textura das pedras recorrendo ao tato, procurando um cartão colocado no interior do recipiente. Recorrendo ao uso dos sentidos e, tendo em conta que estes “são órgãos que captam as imagens do mundo exterior necessárias à inteligência” (Montessori, s.d.) e são essenciais para a construção do conhecimento, as crianças demonstraram um grande interesse pela atividade uma vez que envolvia o sensorial. Revelaram igualmente dificuldades em controlar as suas reações, demonstrando-se inquietas e com uma grande agitação. Este aspeto foi notório em momentos em que todas as crianças pretendiam explorar o recipiente em simultâneo, não tendo em atenção os interesses e necessidades dos pares. Nesse momento, a ação da equipa educativa foi fundamental, intervindo de forma a consciencializar as crianças acerca da importância de dar oportunidade aos outros para que possam participar igualmente de forma ativa na vida do grupo, esperando pela sua vez para intervir e desenvolvendo assim aspetos da convivência democrática (Lopes da Silva et al., 2016). Momentos houve em que foi necessário respeitar o ritmo de algumas crianças que, por estranheza face ao recipiente com textura desconhecida, não demonstraram vontade de o explorar, numa fase inicial, tendo por isso necessitado de um tempo mais alargado para desenvolver essa curiosidade e demonstrar vontade em participar ativamente nessa descoberta.

A vontade de explorar, sentir, mexer e remexer fizeram sentir-se em todo o ambiente vivido na sala no momento da atividade (Apêndice E). O som de fundo causado pelas vozes inquietas e ruidosas das crianças traduzia a sua motivação e o sentimento de prazer que pairava no ar aquando da sua interação com o recurso.

Além de promover o conhecimento do mundo envolvente, a presente atividade permitiu que as crianças apurassem, de certa forma, a sua capacidade sensorial, aliada a um conhecimento e respeito pelas regras de convivência social, fundamental no momento de inquietação vivido pela intensa vontade de participação. Através destes momentos, as crianças conseguem naturalmente compreender que nas relações que estabelecem com os pares importa “atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros”, fruto das suas interações (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). O envolvimento das crianças na atividade anteriormente referida foi igualmente notório através da sua demonstração de empenho, persistência, concentração e elevado comprometimento.

A obra que despoletou a criação do “mar” foi apresentada às crianças através da realização de um teatro de sombras. Dadas as condições da sala de atividades que não permitiam obter um espaço de tamanho considerável para a montagem do cenário, a equipa considerou que este deveria ser transportado para a sala polivalente da instituição, realizando nesse local a apresentação da obra. A instituição não se encontrava munida de recursos adequados à realização de teatro de sombras, pelo que a díade, em colaboração com a educadora cooperante, reuniu e construiu todos os materiais necessários para o efeito. A sala, na sua estrutura idêntica à sala de atividades do grupo, embora com apenas algumas mesas e cadeiras e um armário, foi colocada às escuras, baixando todos os estores das janelas que a iluminavam. Selecionou-se uma das paredes da mesma para incidir o foco de luz e, recorrendo a duas das mesas que se encontravam na sala, montou-se a estrutura do teatro. Na parte superior das mesas foi colocado um tecido branco, no qual iria incidir a luz, e na parte inferior um tecido preto, salvaguardando o espaço para que estagiárias se pudessem movimentar e dar vida às sombras da história (Apêndice F).

O momento em que as crianças contactaram com o cenário montado revelou reações de grande surpresa e admiração face ao que podiam observar, aumentando a sua atenção e curiosidade em relação à ação que se iria desenrolar

posteriormente. A percepção da díade no que respeita à reação das crianças revelou-se dificultada pelo facto de esta se encontrar na parte traseira do pano, sem conseguir observar os seus comportamentos. Ainda assim, a audição das suas vozes e ruídos em resposta aos vários momentos da história conseguiu perceber um grande entusiasmo e vivacidade no grupo, denotando o seu interesse pela mesma e pelas ações que nela se narraram.

Já reconhecendo alguns dos meios de transporte aquáticos e dando resposta aos interesses e motivações das crianças demonstrados aquando da construção do mapa conceptual, discutiu-se e concluiu-se, em grande grupo, qual seria construído para a sala, permitindo a sua utilização em momentos de jogo espontâneo, tanto no espaço interior como no espaço exterior do centro. Mais uma vez, houve um grande apelo a comportamentos coadunantes com a vivência numa sociedade democrática, segundo os quais todas as crianças puderam ser escutadas, expressando-se livremente acerca do assunto. Estas geralmente compreendiam que a escolha recaía sobre o meio de transporte que adquirisse mais votos, embora, e tendo em conta o egocentrismo característico da faixa etária em questão, se verificassem atitudes de frustração e desgosto pelo facto de a escolha tomada não recair sobre aquela em que haviam votado.

A concretização das votações utilizava como recurso o quadro de giz que se encontrava junto da área de acolhimento da sala, no qual a educadora cooperante ou as estagiárias registavam, inicialmente, as opções tomadas pelas crianças, bem como, num momento posterior, o número de votos atribuídos a cada uma dessas opções. Após todas as crianças terem votado, a menos que não apresentassem intenção de o fazer, o número de votos era contado em alta voz pelo grande grupo. Faziam ecoar-se vozes provindas de todos os cantos daquela área, ainda que nem todos conseguissem acompanhar corretamente a contagem. Uma vez confirmadas as contagens, o número de votos era inscrito no quadro, com o intuito de estabelecer um primeiro contacto com os numerais, ainda que o seu significado pudesse não estar adquirido (Apêndice G).

Por meio deste processo de eleição, o meio de transporte aquático escolhido para ser construído pelo grupo foi o barco. A questão que agora se colocava compreendia a seleção dos materiais a utilizar para o efeito. Dada a inclusão da instituição no projeto Eco-Escolas (Cf. Capítulo II), a escolha recaiu essencialmente pela utilização de materiais reciclados. Todas as caixas de cartão ou fragmentos destas que se encontravam espalhados pela sala foram reunidos

na área de acolhimento, bem como outras que haviam sido trazidas de casa por alguns dos intervenientes. O entusiasmo com que as crianças encararam o processo fazia-se notar nos seus comportamentos e em diálogos como “Eu quero fazer isso. Deixa-me fazer eu.”. Além disso, a elaboração deste recurso foi passando, conforme aqui se descreve, por várias etapas repletas de pequenos problemas que iam surgindo e aos quais as crianças tinham de dar resposta. Em busca de soluções que deem resposta aos seus problemas, as crianças encontram-se perante momentos de autoquestionamento constantes, capazes de as tornar co-construtoras do seu próprio saber e das suas aprendizagens. Ao serem agentes ativos na construção dos seus próprios conhecimentos e no que se refere ao seu desenvolvimento, as crianças tornam-se, pois, “questionadoras e inventoras”, criando assim “soluções e resultados únicos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 23).

A decoração do barco revelou-se outro momento de tomada de decisões para o grupo, já que definiram, novamente através de um processo de negociação, que este seria pintado e com apenas duas cores: cor de rosa e azul. Tornar as crianças agentes desta decoração compreende encarar a possibilidade de desenvolvimento do seu sentido estético, aliado à promoção “[d]a sua expressividade e sentido crítico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Estes momentos representam ainda uma oportunidade para as crianças fomentarem as relações entre si, através do diálogo e da partilha de opiniões e ideias, numa perspetiva de estabelecimento de relações favoráveis ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo pertencente a um grupo.

O apogeu desta atividade coincidiu com o tão esperado momento de erguer a sua construção, verificado através da satisfação plena com que olharam o recurso e o introduziram de imediato nas suas brincadeiras. Este revelou-se um momento de alguma tensão entre as crianças, dada a vontade e o entusiasmo com que pretendiam incluir o barco nas suas brincadeiras. Geraram-se, pois, alguns conflitos em torno da utilização do recurso, pelo que foi necessária a intervenção mediadora da equipa educativa em determinados momentos do jogo espontâneo. Este recurso pode ser considerado uma mais valia no que concerne à possibilidade de desenvolvimento do jogo simbólico, na medida em que as crianças podem criar as suas histórias e personagens, dramatizar situações e brincar de forma livre. A brincadeira adquire aqui um papel fundamental no que se refere à aprendizagem, desenvolvendo a inteligência nas

crianças e auxiliando a sua compreensão acerca do papel que desempenha no mundo (Sarmiento et al., 2017).

Após o término da construção do barco (Cf. Apêndice H) as crianças não se encontraram satisfeitas com a sua utilização confinada ao espaço sala, demonstrando o seu desejo em transportá-lo para o espaço exterior. Corroborando com esta proposta das crianças, o barco foi conduzido, por algumas delas, para esse mesmo espaço, denotando no grupo um grande entusiasmo em participar nessa deslocação, na medida em que todos queriam contribuir para que tal fosse possível.

Centradas maioritariamente na zona do parque infantil por opção das próprias crianças, ouviram-se frases como “C. vamos conduzir o barco”; “A. vem aí o tubarão, foge!”; “Eu sou um tubarão e já comi a C. Agora vou comer-te a ti!”. A certeza do envolvimento e interesse do grupo nas atividades concretizadas encontra-se patente e bem visível em diálogos como estes. As oportunidades de expressão e exercitação das crianças em contexto de ar livre, potenciam uma maior interação destas com os pares, explorando experiências relacionadas com a representação criativa (“Eu sou um tubarão”), o movimento, as relações interpessoais (Hohmann & Weikart, 2004).

Sendo também o espaço exterior um ambiente rico em oportunidades de desenvolvimento para as crianças, promotor de interações várias e possibilidade de exploração do meio envolvente, adquire similarmente um papel central no que respeita à concretização de atividades que o evidenciem. Sendo “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), deve complementar o trabalho desenvolvido na sala de atividades ou noutros espaços da instituição. Fruto de uma reflexão acerca desta questão e da sua importância para o desenvolvimento integral da criança, foi acordado pela equipa educativa da educação pré-escolar da instituição que os momentos no espaço exterior passariam a ser concretizados, sempre que tal fosse possível, em comum com as restantes salas de educação pré-escolar, dando ênfase à possibilidade de concretização de atividades que, além de contribuírem para o enriquecimento

das crianças, permitem igualmente a colaboração entre os vários intervenientes do processo educativo.

Uma das atividades concretizadas no espaço exterior surge no seguimento da utilização do barco nesse espaço e de frases que se fizeram ouvir nos momentos de brincadeira espontânea como “A, vem aí o tubarão, foge!”. Intitulada de “jogo do tubarão” a atividade visa selecionar uma criança que representa o “tubarão”. As restantes crianças encontram-se num local previamente delineado até que o “tubarão” adormeça. Enquanto este se encontra adormecido, as outras crianças – os peixinhos – poderão movimentar-se livremente pelo espaço. À ordem “o tubarão acorda”, esta criança começa a correr pelo espaço, tentando caçar o maior número de peixinhos. Estes, por sua vez, poderão salvar-se de ser apanhados pelo tubarão, no caso de se deslocarem para o barco.

Podendo assimilar personagens e desenvolvendo habilidades motoras de uma forma implícita, as crianças mostraram-se entusiastas e felizes no momento do jogo, soltando risos espontâneos e desafiando tanto os pares como os adultos a colaborarem consigo na brincadeira.

A não utilização do barco construído pelo grupo na concretização desta atividade foi uma opção do par pedagógico em consenso com a educadora cooperante, uma vez que este não apresentava dimensões consideravelmente suficientes para abarcar todas as crianças no seu interior, abrindo espaço apenas a um número limitado. Ainda assim, este ocupou o limite da área previamente estabelecida para se situarem os peixinhos. O “tubarão”, por sua vez, era distinguido através do recurso a um lenço colocado no braço da criança, para que as outras pudessem detetar facilmente qual dos elementos se encontrava a capturar os restantes.

A ocupação do espaço exterior para a concretização de atividades orientadas ou de jogo espontâneo em muito contribui, conforme referido, para a melhoria de habilidades motoras nas crianças, permitindo simultaneamente uma maior consciencialização do próprio corpo, o que “constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). Ao colocarem-se dentro e fora da área estabelecida como representação do barco para poderem fugir do

tubarão, as crianças conseguiam compreender algumas dessas noções topológicas de espaço. A construção das noções de espaço é concretizada de forma progressiva ao longo do crescimento da criança, pelo que, de acordo com Zabalza (1992), citado por Maia (2008), “o trabalho com e sobre o espaço deve partir da experimentação sensorial” (Maia, 2008, p. 84).

A construção do meio de transporte aquático selecionado pelo grupo e a sua exploração em momentos de jogo espontâneo ou atividades previamente planeadas representou o culminar da exploração destes meios de transporte. Seguidamente, os meios de transporte terrestres foram os que mais interesse revelaram nas crianças, sendo por isso, explorados posteriormente.

A ideia de poderem construir os seus próprios meios de transporte motivou o grupo para o desenvolvimento das atividades, mostrando especial interesse em aumentar a frota de veículos da sala (V: “Vamos construir uma mota!”; D: “Não. Vamos fazer um carro!”; A: “Mas tem de ser maior. Vamos fazer um autocarro!”). Uma vez mais, a escolha do veículo a construir teve por base um processo democrático, através do qual se concluiu a montagem de um autocarro. Duante a sua construção as crianças demonstraram-se ativas e empolgadas, demonstrando comportamentos impacientes face à vontade de concluir a tarefa (D: “Já podemos colar o cartão?”; L: “Quando podemos brincar com o autocarro?”). A escolha da cor a utilizar foi, novamente, decisão do grupo, recaindo, por maioria, na seleção da cor amarela para pintar o meio de transporte.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, uma das frases que permanentemente ecoou nos ouvidos das estagiárias foi “Eu quero conhecer o funcionamento do carro dos bombeiros!”. Seria esta uma oportunidade de grande valor para conciliar as duas grandes dimensões do projeto, indo, simultaneamente, ao encontro das motivações e interesses das crianças. Neste sentido, a diáde estagiária, compreendendo os limites da instituição relativamente à deslocação das crianças a locais externos ao centro, contactou os bombeiros locais e proporcionou uma manhã em contacto com um carro de bombeiros e um bombeiro.

Esta atividade foi dinamizada em conjunto com outra sala de educação pré-escolar, com faixas etárias idênticas à do grupo. Realizada no espaço exterior do centro, a atividade despoletou um conjunto de reações distintas por parte das crianças. Enquanto de um lado se faziam ouvir choros e pedidos como “Vamos para a sala. Tenho medo, não quero ir para ali”, do outro sentia-se o ímpeto com a qual muitas delas vivenciavam toda aquela experiência. A sua atenção compreendia-se pelos olhares atentos ao profissional e o silêncio com que ouviam todas as explicações e viam os materiais, as roupas, o veículo e os sons. Ao fim de algum tempo, até os mais inibidos se mostraram interessados em aproximar-se do carro e atentar em cada movimento realizado.

O som da sirene e as luzes que passaram a iluminar todo o espaço em tons de azul traduziram-se no clímax de todo o entusiasmo vivido pelo grupo. As interações que estabeleceram com o profissional, bem como o constante murmúrio que se fazia ouvir mostravam a efervescência sentida ao longo deste tempo. Ademais, surgiu a oportunidade de vestir fatos e colocar capacetes e ouvia-se a frase “Eu quero ser bombeiro do aeroporto. Posso experimentar?”.

A integração de experiências de cariz diverso no processo educativo da criança confere, conforme verificado, significado às suas aprendizagens. Ao educador compete pensar a ação pedagógica de forma criativa e dinâmica, proporcionando um ambiente educativo o mais rico possível. O desenvolvimento docente processa-se ao longo do tempo, da mesma forma que a criança se vai, progressivamente, desenvolvendo. Essa maturação e crescimento do profissional resulta de uma formação e procura de conhecimento contínua, aliada a uma reflexão capaz de facilitar a significação dos conhecimentos das crianças e a evolução da docente estagiária ao longo da PES.

O culminar do desenvolvimento do projeto previu e elaboração de um painel de uma cidade na qual foram incluídas as profissões e os meios de transporte que as crianças haviam descoberto ao longo do tempo (Fase IV). Este foi afixado numa das paredes que serve o corredor das salas de atividades, junto à sala. Ao poderem rever o resultado do seu trabalho, as crianças revelaram um enorme sentimento de pertença, demonstrando-se conhecedoras de todo o trabalho ali

exposto. Além disso, foi possível “evidenciar o envolvimento, a implicação e a participação ativa das crianças” (Marta, 2017, p. 44), destacando a importância da escuta da sua voz, assente numa perspetiva de desenvolvimento.

O contacto com profissionais em formação beneficiou o processo evolutivo das crianças, traduzindo-se em aspetos previamente mencionados e refletidos que denotam a preocupação com o binómio necessidade-interesse numa perspetiva ecológica do desenvolvimento. A forma como o tempo foi gerido ao longo da prática teve em consideração necessidades inerentes às faixas etárias do grupo, valorizando o seu envolvimento e atenção como aspetos fundamentais para o sucesso das ações educativas. Também o brincar foi outro dos aspetos mais privilegiados ao longo de toda a prática, encarando-o como promotor de “novas capacidades, ideias e valores cruciais” para o desenvolvimento das crianças (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 51). Os momentos de brincadeira representavam um espaço em que as crianças podiam interagir com os pares de forma espontânea ou simplesmente concretizar atividades individualmente, privilegiando a presença e observação do adulto como forma de reconhecer as necessidades, interesses e fragilidades das crianças, podendo integrá-las nas suas práticas educativas.

Pode então desta forma e resumidamente concluir-se que os objetivos traçados inicialmente para o desenvolvimento das atividades, bem como os imprevistos e sugestões das crianças surgidos em fases posteriores, culminaram num processo de aumento de capacitações adquiridas por parte das crianças, nomeadamente: desenvolvimento do espírito democrático, aliado ao respeito pela maioria e cooperação entre os pares; estimulação das competências sensoriais com a utilização de diversos materiais, texturas e cores; desenvolvimento de habilidades físico-motoras e cognitivas; consciencialização ecológica, com a utilização de materiais biodegradáveis; perceção do espaço e do tempo, bem como da necessidade de criação de rotinas; reconhecimento de algumas atividades profissionais.

Enquanto educadora estagiária, o processo formativo desenvolvido possibilitou o meu desenvolvimento profissional e pessoal a vários níveis. Tendo em conta que a PES em contexto de EPE correspondeu ao primeiro momento

de estágio do ciclo de estudos em que me encontro, considero-o como um momento de evolução constante e aprendizagens sucessivas acerca do estar e agir na profissão docente. O reconhecimento do contexto e das exigências do mesmo, compreendeu uma necessidade de adequação de práticas constante, tendo em conta os seus limites e evitando encará-los como entraves ao desenvolvimento de práticas com sentido. Este processo formativo permitiu-me ainda um olhar crítico face a determinadas questões relativas à educação e à EPE em concreto, favorecendo o espírito crítico e inovador subjacente à profissão de educador de infância.

## 2. PERCURSO DIDÁTICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com a práxis promovendo a compreensão de princípios e regras de conduta ética da docência, a mobilização de saberes teóricos e experienciais e a construção de sentidos, o estágio no 1.º CEB, tal como o da EPE, representou uma possibilidade de construção identitária da docência, pela observação, intervenção, e reflexão crítica com o par de formação, a professora cooperante e a supervisora institucional. Permitiu, ainda, uma afirmação da mestrandia no mundo da docência, modificando a realidade para se transformar em si mesmo.

O percurso formativo de estágio em ambiente educativo contemplou um conjunto de ações que visaram o conhecimento do contexto, a ação sobre o mesmo e a avaliação e reflexão face a essas ações. As fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (cf. Capítulo II) proporcionaram oportunidades de mudança das práticas desenvolvidas, numa perspetiva de promoção de uma educação mais humanista e adequada ao contexto da sociedade atual, no qual os alunos se inserem. Esta visão em muito se aproximou à metodologia de investigação-ação, tornando-se promotora da participação do aluno como “agente ativo no conhecimento”, na medida em que estimulou a construção de “conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades” (Baldissera, 2001, p. 8).

A observação do real mune o docente do conhecimento de aspetos e características capazes de tornar as práticas adequadas ao contexto. Ao promover ações cujo centro seja o aluno e o processo de aprendizagem, torna possível a colaboração entre “professores e alunos-professores”, na medida em que “as noções teóricas são introduzidas e aprofundadas à medida em que vão sendo necessárias” (Estrela, 1994, p. 28).

Por sua vez, a reflexão proveniente das práticas vivenciadas tornaram-se fundamentais para proporcionar verdadeiras aprendizagens, tanto a professores como a alunos, adquirindo especial importância para o desenvolvimento das ações posteriores.

Na sua prática, o professor deve compreender os contextos em que a criança se insere, dando assim sentido às suas experiências. As funções educativas devem impelir a compreensão e participação dos alunos, projetando na escola um alargamento dos objetivos das ações em relação ao que anteriormente era considerado como currículo, nomeadamente campos relacionados com “temáticas socialmente relevantes como as novas tecnologias, a ecologia, o consumismo, a educação sexual, a educação para a saúde, a educação multicultural, a defesa do património” (Alonso & Roldão, 2005, p. 46).

No seguimento da evolução de paradigma educacional, no qual a escola se vê perante uma mudança significativa, insere-se a prática desenvolvida no contexto educativo (cf. Capítulo II), assente no propósito de “melhorar as condições de aprendizagens curriculares”, de forma a “valorizar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 47).

Permitindo a possibilidade de aquisição de conhecimento através do desenvolvimento de competências que possibilitem a articulação e relação entre as aprendizagens, espera-se a capacidade de mobilização de conhecimentos com o intuito de dar resposta a um ou vários problemas, provindos da realidade dos alunos. Tal ação permite o desenvolvimento do aluno como protagonista da sua própria aprendizagem, evidenciando o papel da Escola Nova em detrimento da tradicional, e valorizando ainda o papel do construtivismo no processo de ensino-aprendizagem (Cosme & Trindade, 2001).

As ações pedagógicas levadas a cabo em contexto tiveram, também, como ponto de partida os interesses, necessidades e motivações das crianças da turma, tal como emana um currículo humanista, favorecendo a sua autonomia,

no sentido de as tornar decisoras acerca das suas aprendizagens e “promover o seu crescimento pessoal” (Braga, Vilas-Boas, Alves, & Freitas, 2004, p. 22).

Começando pela seleção do problema, tema ou atividade como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto que envolve a turma, importa compreender a razão da sua escolha. Ao longo de diálogos informais que as crianças iam estabelecendo com a díade estagiária, um dos discursos ficou bem patente na memória de todos e fazia ecur-se de forma repetitiva nos vários momentos – “Professora, os meninos no recreio andam sempre a rebentar os pacotes do leite e a deixá-los espalhados pelo chão”. Esta preocupação notória face aos problemas advindos de tal ação humana conduziu os alunos a uma necessidade de agir e compreender os seus efeitos.

O pontapé de partida estava dado para o prosseguimento do projeto («O mundo que nos rodeia»). A preocupação com a conservação e bem-estar do planeta Terra fez sentir-se entre os alunos, num meio tão familiar como era o da instituição escolar, pelo que a questão levantada em prol desta situação potenciou uma discussão e levantamento de hipóteses acerca de tal problemática – “Estará o Planeta a precisar da nossa ajuda?”. Não somente a questão conduziu a uma discussão de ideias, bem como a projeção de uma imagem que traduz o estado do Planeta Terra (Apêndice I). Ao exprimirem-se face a esta problemática, os alunos puderam desenvolver o seu espírito crítico, expresso através da linguagem oral e escrita. Ao partilharem com os colegas as suas ideias, confrontaram-nas com as restantes que, embora pudessem ser distintas, podiam também congregarem-se. Estas noções passaram, posteriormente, a ser organizadas de forma escrita em folha própria, para “representar, criar ou recriar os objectos do nosso pensamento”, exibindo uma função representativa ou ideacional (Aleixo, 2005, p. 63) e aglutinando as possíveis ramificações a atribuir ao projeto.

A projeção de ideias e conceitos a desenvolver ao longo do projeto permitiu a compreensão dos vários interesses relativos ao aprofundamento de temas e questões. As perspetivas e principais motivações passavam por temáticas relacionadas com: as alterações climáticas, a perda de habitat de animais, a poluição, o desmatamento e o consumo excessivo de água e energia. As ações

que permitiram dar resposta a este conjunto de necessidades e motivações intrínsecas encontraram-se assentes numa base de articulação de diversos conteúdos, numa perspetiva de desenvolvimento holístico do conhecimento do aluno e de um currículo humanista, que em muito concorre para o desenvolvimento de um indivíduo ativo e responsabilizado face às questões que lhe dizem respeito a si e ao mundo que o rodeia (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Ao compreender a sua realidade, o aluno poderá, pois, “transformar através da sua ação-reflexão”, numa perspetiva de “desenvolver as suas potencialidades para a ação transformadora” (D'Antola, 1983, p. 67).

Uma das estratégias adotadas para o reconhecimento de aspetos relativos à realidade vivida na sociedade passou pela análise de textos informativos, nos quais se destacam alguns desses problemas. Inicialmente, foi realizada uma leitura-modelo da notícia por parte da docente estagiária, passando, posteriormente, a tarefa a ser executada pelos alunos (Apêndice J). Esta forma de leitura que implica ser realizada em voz alta pelo professor e acompanhada em silêncio, numa primeira fase, pelos alunos permite-lhes compreender o texto que estão a ouvir, fomentando assim o seu interesse pelo mesmo e pelo “acto de ler”, ao mesmo tempo que podem estabelecer contacto com um modelo leitura envolto de entoação (Ministério da Educação, s.d.). Seguidamente, concretizou-se ainda um momento de diálogo e confronto de ideias acerca do texto lido. O diálogo estabelecido entre os alunos-leitores, em muito “poderá enriquecer o diálogo interior que cada leitor trava com um determinado texto, ao dar-lhe a possibilidade de ouvir o que outras pessoas sentiram e compreenderam” (Pereira, 2008, p. 32).

Após uma análise realizada de forma oral dos aspetos fundamentais e a destacar no texto, bem como das características do mesmo, tendo em conta a sua tipologia, procedeu-se à sua interpretação, através da resposta a questões previamente selecionadas para o efeito. Apresentadas de forma inovadora e motivacional para os alunos, utilizou-se, para tal, um recurso digital que potenciou a realização de um jogo interativo, no qual as crianças acederam facilmente às questões, procuraram responder-lhe adequadamente e podendo verificar os resultados, detetando, de forma independente, as suas falhas e

dificuldades, dado o seu carácter autocorretivo, facilitador de uma aprendizagem autónoma. O entusiasmo sentido fez-se notar pelo som de fundo que inundou a sala aquando do início da atividade. A par de isso, encontra-se uma das grandes potencialidades da utilização deste recurso, associada ao facto de promover a interação entre os pares, facilitando a comunicação entre todos os agentes envolvidos no processo e valorizando a importância do processo, mais do que o produto na construção do conhecimento (Quadros-Flores, 2013). Concomitantemente, pode destacar-se a importância atribuída às atitudes do aluno face aos seus pares, adequando os seus comportamentos “em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” e interagindo “com tolerância, empatia e responsabilidade” de forma a “argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar e participar na sociedade” (Oliveira-Martins, 2017, p.25).

A etapa que se segue potenciou o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e a sua capacidade de argumentação face às situações do seu quotidiano, destacando a “mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2929). Ao munir os alunos de uma tabela previamente construída em folha própria que permitia reunir os principais problemas destacados anteriormente, individualmente, os alunos registaram de forma escrita um conjunto de ações humanas que consideraram fundamentais para fomentar a conservação do planeta e dessa forma possibilitar o bem-estar das gerações futuras.

Responsabilizando-se pelas suas ações e pelo efeito que estas provocam no ambiente em que vivem, a visualização de um vídeo disponível numa plataforma online acerca dos impactos da ação humana no planeta produziu uma forma de motivação dos alunos, sensibilizando-os para a importância da ação de preservar e cuidar. Numa era essencialmente tecnológica, na qual as crianças se encontram atraídas pela tecnologia digital, a utilização das TIC permite ao professor tornar-se um estimulador do desenvolvimento dos alunos como co-autores da sua própria aprendizagem, sendo o vídeo um forte aliado do docente

como “pedagogo e educador”, em detrimento de uma função de “mero transmissor de informações” (Ferrés, 1996, p. 34).

Não somente importa o desenvolvimento da capacidade de discurso oral do aluno na expressão das suas ideias e opiniões, como também se revela fundamental desenvolver as suas potencialidades de escrita, nomeadamente se o conteúdo textual coadunar com os seus interesses. O desenvolvimento das capacidades de expressão escrita torna-se crucial para o grupo de alunos da turma, dadas as dificuldades denotadas em produzir textos com coesão e coerência, tendo em conta os objetivos previamente estabelecidos. Esta é, pois, de acordo com Barbeiro (1999, p. 11), considerada “uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar”. Além disso, revela-se uma importante forma de desenvolver uma consciência metalinguística, destacando o cuidado particular da expressão escrita que em muito se distancia da linguagem utilizada no discurso oral, no que respeita especificamente ao “nível lexical e semântico” (Aleixo, 2005, p. 65), pela atenção com as regras gramaticais específicas.

Recorrendo à linguagem escrita, os alunos produziram um texto de opinião, no qual sensibilizavam e alertavam a comunidade envolvente para os perigos da degradação do planeta - «O Planeta precisa de mim. O que posso fazer para o ajudar?» (Apêndice K). Há que destacar que esta atividade foi concretizada por todos os alunos da turma, embora tivesse de ser realizada uma adaptação para a aluna com NAS. Assim, em vez de escrever um texto coeso e coerente expressando a sua opinião, a aluna M., com a ajuda de uma das professoras estagiárias, foi lançando ideias de pequenas frases, com sentido, que pudessem adequar-se ao objetivo da tarefa. Neste momento, obtive ainda o auxílio na escrita dessas mesmas frases, por ela enuncadas, tendo conseguido concretizar a sua expressão escrita de forma independente (Apêndice L). O clima criado para o desenvolvimento da tarefa pela aluna em muito contribui para a criação de “situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 14).

Posteriormente, e uma vez desenvolvida uma consciência mais realista acerca do mundo envolvente, coube recorrer às artes como forma de expressão,

incentivando a criatividade através de materiais de desenho e pintura, bem como materiais de desperdício. Por ser uma habilidade que permite ao aluno a “possibilidade de criar, de imaginar, de inventar” (Patrício, 2001, p. 214), esta deve, pois, ser estimulada ao longo das ações pedagógicas levadas a cabo em contexto, uma vez que permite o alargamento da compreensão das potencialidades dos materiais utilizados, fomentando a sua capacidade de expressão. A produção plástica teve, pois, em vista a criação de uma visão do Planeta Terra da atualidade, tendo em conta as perspetivas individuais de cada aluno (Apêndice M).

Seguiu-se a fase de divulgação das ideias e sugestões levantadas pelos alunos numa plataforma *online* que permite a criação de livros digitais, feita pela turma para o efeito, na qual foram incluídas as produções plásticas e escritas (Apêndice N). Ao poderem partilhar os seus trabalhos com os pais/ encarregados de educação os alunos encontram nesta plataforma um espaço que “permite a construção colectiva do conhecimento, pelas oportunidades de partilha, comunicação e interação; promove [ainda] a autonomia responsabilizando os alunos pelo seu processo de aprendizagem” (Flores e Escola, 2009). Este livro digital viria a ser incluído num *blog* – “Mestres do saber” - da turma ([https://os-mestres-do-saber.webnode.pt/sobre-mim/?fbclid=IwAR2JxjirnojtKouaRLwDax2cl5zhgO\\_-o-Om\\_PczL5u8-ft7\\_1GULIGvWJI](https://os-mestres-do-saber.webnode.pt/sobre-mim/?fbclid=IwAR2JxjirnojtKouaRLwDax2cl5zhgO_-o-Om_PczL5u8-ft7_1GULIGvWJI)), tendo em vista o acesso das famílias para o acompanhamento das atividades realizadas em contexto pelos alunos. O facto de se promover a divulgação dos trabalhos dos alunos concorre para a sua valorização, amplificando a sua vontade de criar. Por outro lado, esta ação permite que a comunidade atente, observe e analise estas criações em momentos posteriores à sua concretização.

Em prol dos diálogos estabelecidos inicialmente, bem como em resultado dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, coube concluir qual seria a ação levada a cabo na instituição, num momento final do projeto, para sensibilizar e divulgar as aprendizagens e conhecimentos que iam sendo desenvolvidos ao longo do tempo pela turma. A decisão teve em conta um processo de escolha democrática, onde todos os alunos viram tidas em conta as suas opiniões e sugestões, sendo

que, numa fase final, a escolha prevaleceu sobre a ideia com maior número de votos na turma – a plantação de uma árvore na instituição (oliveira). Ao atribuir aos alunos a oportunidade de ter voz no que respeita à tomada de decisões, com base em aspetos como “o diálogo, a discussão e a negociação”, estão a fornecer-se os pilares fundamentais para a aprendizagem da “democracia pela prática da participação crítica” (Santos, 2007, p. 255).

Dado o enorme interesse demonstrado pela turma por atividades musicais, considerou-se fundamental aliar as suas aprendizagens a esse atrativo. Neste sentido, realizou-se ainda uma atividade de audição ativa e composição de uma canção (“Proteger a natureza | Reciclagem”), dando oportunidade à turma de criar novas estrofes para a mesma melodia, completando-a, tendo em atenção os conhecimentos adquiridos acerca da preservação do planeta.

A par das atividades descritas até então, verificou-se necessidade de um olhar sobre a agricultura portuguesa e seus produtos agrícolas, bem como a carência da compreensão de unidades de medida que permitem atribuir significado a aspetos intimamente relacionados com o quotidiano. Esta abordagem surge, pois, numa perspetiva de mobilização de “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades (...) e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p. 10). Neste sentido providenciaram um conjunto de atividades que, em certa medida, complementaram todas as anteriormente referidas.

Os momentos que antecederam a plantação da árvore no espaço exterior do centro escolar possibilitaram o desenvolvimento de experiências capazes de compreender unidades de medida de comprimento e de massa, fundamentais para a atividade final, coincidente com o culminar do projeto. Recorrendo ao espaço onde se iria localizar a árvore, iniciou-se a introdução das unidades de medida de comprimento, colocando os alunos numa posição capaz de atribuir sentido às aprendizagens desenvolvidas, por se encontrarem envolvidos na tarefa. Inicialmente recorreu-se à utilização de medidas não convencionais (como por exemplo mãos, braços, pés) , passando, numa fase posterior, a utilizar as medidas convencionais.

O desafio passava então por medir as extremidades desse espaço, determinando aquilo que iríamos a chamar, posteriormente, o perímetro. Recorrendo a fitas métricas e a metros articulados dos quais dispunham na sala, os alunos mostraram-se dispostos a concretizar a tarefa agilmente. A construção de materiais como os metros articulados pelas crianças faz com que estas “se familiarizem com unidades de medida de comprimento”, desenvolvendo assim as suas “destrezas de medida” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 195). A maior dificuldade encontrada passou por somar as várias medidas, uma vez que os materiais de medição não dispunham de comprimentos suficientemente grandes para medir uma extremidade numa só vez. Ao longo desta tarefa, foi possível assistir a uma impetuosa colaboração de todos os elementos da turma, de forma a conseguirem atingir uma possível conclusão.

O facto de se recorrer a uma realidade próxima e significativa para as crianças, em muito contribui para o seu envolvimento, colocando o aluno numa perspetiva de aprendizagem pela ação, na qual desenvolve competências, se interroga e interage sobre as realidades vividas, desenvolve relações interpessoais e adquire conhecimentos de forma autónoma. A este processo, no qual a cultura e as relações estabelecidas entre o indivíduos e os restantes influenciam o desenvolvimento humano, Jerome Bruner atribui o nome de pedagogia ativa (Lebrun, 2002).

Os conhecimentos que foram sendo adquiridos ao longo da atividade, foram, posteriormente, mobilizados para a resolução de alguns problemas ou desafios. Seguidamente recorreu-se à projeção de um jogo interativo disponível numa plataforma *online* da educação que permite aprender matemática usando o teclado. Assim, as crianças iam respondendo a diversas questões colocadas no jogo, sendo que a resposta correspondia a um elemento do jogo de determinada cor, que devia ser comido pelo elemento principal. A competição inerente a este recurso, potencia o envolvimento e o interesse das crianças, tornando as aprendizagens mais satisfatórias para si, além de permitir o desenvolvimento de competências, neste caso, ao nível da distinção de unidades de medida, conversões das mesmas e resolução de problemas acerca desse conteúdo. Além disso, importa ainda compreender que este tipo de jogos representam, pois,

“para os mais novos o primeiro contacto e treino no mundo das TIC” (Araújo, 2009, p. 139), relevando a sua importância para o alargamento da prática da cidadania.

A mudança do espaço no qual é concretizada a ação pedagógica torna-se, pois, uma nova possibilidade de diversidade de expressões que o espaço sala de aula nem sempre permite. Utilizar o espaço exterior para a concretização de atividades que não passem apenas pelas atividades concretizadas nos intervalos letivos, provoca nos alunos uma motivação fundamental para facilitar as aprendizagens, considerando-se de extrema magnitude a adequação do espaço e do ambiente sala de aula às práticas a desenvolver em contexto. Simultaneamente, verificou-se, através da observação concretizada, uma grande necessidade de desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo. Neste sentido, a turma foi dividida em grupos de três e quatro elementos, sendo entregues a cada grupo três *QR Code*, criado para o efeito pelas estagiárias, nos quais podiam ler uma imagem de objetos que se encontravam escondidos pelo espaço. Além dos códigos, cada grupo dispunha ainda de um metro articulado e de uma tabela de registo, de forma a poderem medir os objetos, registar as medidas e convertê-las em outras unidades.

Aquando do contacto com os códigos, puderam notar-se comentários como “Também existem estes códigos no corredor das salas”. Este tipo de interações pressupõe, pois, compreender a facilidade com que podem ser encontrados nas mais variadas situações do quotidiano – “cultura do quotidiano” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). A utilização dos *QR Code* fomenta, pois, a vontade de exploração de aprendizagens várias, conforme foi possível verificar ao longo da PES, através de diálogos como os acima ilustrados. Não somente a motivação dos alunos se revela elementar para a concretização de aprendizagens efetivamente significativas, como também o seu envolvimento nas práticas desempenha um papel fundamental para que tal se torne possível.

Ainda no seguimento da abordagem da temática da agricultura e dos produtos agrícolas, neste caso mais específicos da região onde se encontra a intuição educativa, realizou-se a leitura de uma notícia, inicialmente uma leitura-modelo realizada por parte da docente estagiária e, posteriormente,

pelos alunos. Seguiu-se a tarefa de análise da informação do texto, destacando, inicialmente, o título do mesmo – “Dia da Terra. Planeta perdeu 40% dos animais desde 1970” (<https://observador.pt/2019/04/22/dia-da-terra-planeta-perdeu-40-dos-animais-desde-1970/>) - , salientando a sua importância para a compreensão do assunto da notícia, fornecendo ao aluno-leitor “uma ferramenta útil para realizar antecipações, inferências, previsões, ou mesmo criar expectativas” relativas ao conteúdo do texto (Teixeira, 2009). Posteriormente, promoveu-se, pois um momento de diálogo e discussão de ideias que permitiram compreender o *Lead* e o corpo do texto. A análise gramatical da mesma permitiu, ainda, a compreensão das formas de escrita características deste género textual.

A exploração dos produtos agrícolas característicos da região abriu espaço para a compreensão da sua importância na cultura dos seus habitantes, que em muito influencia a vida quotidiana. Numa ótica de articulação também com a comunidade familiar, tornando-a ativa na escolaridade dos educandos, procurou-se fomentar uma pesquisa de receitas culinárias em que eram utilizados alguns desses produtos agrícolas. Os resultados foram variados e a motivação das crianças em partilhar os resultados que haviam obtido com a ajuda dos seus familiares em muito fazia transparecer a importância e o valor que atribuíram à atividade, já que foi notória a constatação de que “a qualidade da educação também depende do nível e qualidade da cooperação entre os pais e a escola” (Morgado, 2005, pp. 95 -96). A vontade demonstrada em concretizar as receitas que haviam trazido de casa, potenciou o desenvolvimento de uma atividade culinária, na qual foi possível utilizar um dos produtos agrícolas característicos da região – a noz.

A confeção do bolo de noz implicou a aquisição de conhecimentos relativos a unidades de medida de massa, fundamentais para a medição dos ingredientes necessários, de forma adequada à quantidade de porções. Neste sentido, as crianças muniram-se do enunciado da receita do bolo, acrescentando, à medida que ia sendo feita a sua análise, informações relativas aos vários elementos que a compunham, tendo em conta a tipologia textual característica de uma receita (Apêndice O). A estrutura da mesma era já, em parte, familiar para os alunos, o

que facilitou o diálogo e a discussão estabelecida. Este foi também um momento crucial para que as crianças compreendessem que nem todos os ingredientes se encontravam na mesma unidade de medida, sendo, por isso, necessário realizar a sua conversão para a unidade de medida de massa da balança, registando também estas informações em folha própria.

Ao longo da atividade, e tendo em conta a receita do bolo de que todos dispunham, os alunos iam sugerindo os passos que se haviam de dar de seguida. Em alguns momentos, pôde verificar-se alguma tensão entre determinados elementos, por discordarem face a algumas ações. No entanto, graças à facilidade de consulta da receita e em resultado de um diálogo e confronto de opiniões, acabavam por, autonomamente, detetar a falha e solucionar o entrave destacado.

Este foi um importante momento de valorização do trabalho colaborativo como forma de atingir objetivos. A confeção do bolo dependia de uma cooperação e parceria entre todos os elementos do grupo, sob pena de prejudicar o produto final, que tanto ambicionavam. Pelo que, o empenho e a dedicação de todos foi notória ao longo da atividade, ambicionando o momento em que poderiam usufruir do seu trabalho conjunto. Este tipo de trabalho fomentou ainda atitudes em muito desenvolvidas ao longo da atividade como a valorização do outro e da sua opinião, a partilha de ideias, espaços, recursos e materiais, bem como a capacidade e vontade em ajudar os colegas e colaborar para o desenvolvimento das ações. O facto de o trabalho colaborativo permitir a discussão e partilha de ideias, em muito contribui também para o desenvolvimento de novas descobertas e aprendizagens, nomeadamente a nível social e pessoal, capazes de contribuir para a construção de um conhecimento mais sólido e significativo, criando assim “um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564).

Cooperando no sentido de desenvolver práticas significativas e potenciadoras de aprendizagens diversas e capazes de partilhar os conhecimentos previamente adquiridos, foi dado o passo final de concretização, finalização e divulgação do projeto levado a cabo ao longo do percurso

educativo. A plantação da árvore no espaço exterior da instituição incluiu um conjunto de diversas tarefas que passaram por: seleção dos materiais necessários, reunião desses materiais, plantação, escolha de um nome para a árvore, criação de uma placa identificativa, construção de uma vedação.

O momento mais esperado chegou com a plantação propriamente dita. A este momento, antecedeu-se, ainda, a realização de um jogo de descoberta por vários espaços da escola dos materiais necessários para o efeito. Esta procura revelou um momento de motivação intrínseca dos alunos para a concretização da tarefa seguinte.

Munidos dos materiais necessários para a plantação da árvore (como enxadas, pás, adubo fertilizante, sachola) os alunos dirigiram-se para o espaço exterior, no local previamente eleito para o efeito, de forma a iniciar o processo (Apêndice P). Através dos diálogos estabelecidos e que antecederam a ação, compreendeu-se os passos a seguir, dando oportunidade a cada um de expressar a sua ideia, atingindo, através das reflexões grupais, conclusões acerca da forma como iriam agir. A plantação da «Bela», nome atribuído à árvore cultivada pela turma e decidido através de uma escolha democrática por todos os elementos, incumbiu cada um de um papel específico, dando a oportunidade de participação ativa a todos os elementos. O desenvolvimento da atividade denotou alguns constrangimentos, nomeadamente relativos à gestão do grupo, dado o enorme envolvimento e comprometimento dos alunos, exigindo, portanto, um trabalho mais cuidadoso por parte da equipa educativa no sentido de orientar esse entusiasmo e energia para as tarefas a desenvolver. Este é um aspeto fundamental para compreender a que pode ser estabelecida entre esse envolvimento e o desempenho escolar dos alunos, fortemente motivada pela “implantação de inovações na prática pedagógica e na cultura da escola” (Veiga, et al., 2012, p. 38).

A promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a criação de espaços educativos capazes de fomentar a participação ativa e responsabilizada dos alunos em muito contribui para o desenvolvimento total do indivíduo. Estas práticas parecem, pois, caracterizar-se pela capacidade de desenvolver o “espírito de iniciativa e da capacidade de aprender a aprender” (Vieira & Sá, 1998, p. 17),

tendo em vista a aptidão “para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors, et al., 1997, p. 41).

## REFLEXÃO FINAL

Reconhecendo a criança como um agente que adquire um papel dinâmico na sociedade (Lopes da Silva et al., 2016) e encarando-a como co-construtora do seu conhecimento, compreende-se facilmente a importância de sensibilizar e conscientizar para a realidade do mundo em que se insere, permitindo-a agir em conformidade com as necessidades evidenciadas.

Numa era em que se evidencia uma “realidade virtual [que] coabita com a realidade do mundo” (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015, p. 171), torna-se fundamental reconhecer que a inclusão digital permita o acesso a novos conhecimentos e informações de forma autônoma, estabelecendo ligações com os saberes prévios de cada um. Os “novos modos de viver, de pensar, de comunicar, de se relacionar” (Quadros-Flores, 2016, p.1) em sociedade exigem do docente um elevado comprometimento face às práticas educativas, encarando-as, individualmente, como desafios constantes e permanentes e oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em conta as exigências e particularidades de cada uma. A reflexão exercida de forma sistemática sobre “as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real” (Ribeiro, 2001, p. 90), favoreceram uma atitude indagadora, que potencia o desenvolvimento de práticas inovadoras e com sentido.

A Prática Educativa Supervisionada em contexto evidenciou imensas possibilidades de descobertas, superação, aprendizagem e sensibilização, fundamentais para o desenvolvimento da identidade profissional da estagiária (Marta, & Lopes, 2012), destacando o “saber pensar e agir”, de acordo com os “contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” (Ribeiro, 2018, p. 1) e reconhecendo o seu papel como crucial no desenvolvimento da sociedade em que se insere. Encarando os problemas da atualidade, tão eminentes nos discursos dos *media* ou dos líderes de opinião na conjuntura atual, como as alterações climáticas, a poluição, a desflorestação, a separação e reutilização de resíduos, as práticas escolares pretenderam sensibilizar crianças e, de uma forma mais alargada, a comunidade envolvente para estas questões que afetam o planeta e, consequentemente, cada um dos

seus habitantes. A construção de recursos com materiais de desperdício, a plantação de uma árvore, a divulgação de informações e trabalhos construídos pelas crianças ao longo das práticas educativas, tanto no centro escolar como em plataformas digitais, foram algumas das ações que evidenciaram as aprendizagens adquiridas e o desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes um papel ativo em todo esse processo. Para o profissional este é também um tempo fundamental para a sua maturação, perspetivando assim o “princípio da aprendizagem ao longo da vida” (idem).

A escola é encarada como meio privilegiado para essa sensibilização, uma vez que se encontra assente “em princípios de cidadania e de respeito pelo outro, de colaboração, de valores e de aprendizagem global” (Silva & Flores, 2014, p. 254). Assume-se que o trabalho desenvolvido no espaço escola com as crianças adquire sentido quando ultrapassa as barreiras da instituição e adquire especial importância nas suas vidas e nas vidas dos seus familiares.

Assim, as crianças podem igualmente representar um ponto de partida para a alteração de comportamentos, mudança de mentalidades e para o desenvolvimento de uma cidadania em pleno, capaz de contribuir para a promoção de atitudes de consciencialização, que resultem em ações favoráveis ao bem-estar das populações e que se coadunam com uma ideia de progresso e desenvolvimento sustentável e mais equilibrada.

As ações desenvolvidas ao longo da PES tiveram em atenção a escuta da voz das crianças como elemento fundamental para a concretização de práticas com sentido. Este espaço aberto de diálogo e discussão proporcionado em diversos momentos abriu espaço ao desenvolvimento de aspetos relacionados com a educação cívica e cidadania, assentes numa base humanista em prol de “uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). Estes momentos de partilha evidenciaram ainda a promoção de relações empáticas entre os pares e os adultos, desenvolvendo o encorajamento e valorizando as suas opiniões.

O olhar atento e crítico face a estas questões possibilitou a tomada de decisões e a procura de soluções capazes de dar resposta aos problemas surgidos, fomentando o desenvolvimento de um espírito democrático e respeito pelo outro, aliado à capacidade empreendedora e a uma tomada de iniciativa fundamental para a transformação de situações no mundo.

O envolvimento do docente nas práticas incorpora a construção de relações afetivas com as crianças, fruto das interações estabelecidas. O clima de segurança e conforto sentido, e que advém dessas relações, contribui para o desenvolvimento da autoestima das crianças, permitindo a construção prazerosa de saberes.

O percurso desenvolvido na PES proporcionou à docente estagiária oportunidades de contacto com algumas realidades educativas, nas quais pôde refletir, questionar, investigar e descobrir, evoluindo e autosuperando-se sistematicamente. Apesar das dificuldades sentidas neste processo, nomeadamente, a escassez de recursos tecnológicos, a inviabilidade de concretização de algumas atividades devido a entraves institucionais, despoletaram na díade, com o auxílio da restante equipa educativa, a necessidade de encontrar soluções engenhosas e criativas para responder a essas exigências.

A transição vivida entre a EPE e o 1.º CEB permitiram à docente estagiária uma maior consciencialização acerca das exigências de cada contexto, bem como das potencialidades das práticas desenvolvidas em cada um. Encarar a possibilidade de transposição de barreiras entre estes contextos e projetar a concretização de determinadas ações ou pedagogias num contexto em que anteriormente não seria concebível, permitiu a valorização do contínuo que deve ser atribuído aos processos educativos de forma a favorecer o desenvolvimento pleno da criança e o desenvolvimento da futura profissional.

Ao encarar o culminar deste processo formativo, apesar das dúvidas e incertezas que se fizeram sentir em determinados momentos, o *feedback* recebido pela equipa supervisora, bem como a sua capacidade de estimulação da transformação dos contextos e da própria identidade profissional da mestranda, através da reflexão conjunta e sistemática sobre os aspetos da prática, em muito contribuíram para que a estagiária encarasse com muito entusiasmo e vontade de prosseguir com empenho e dedicação a PES.

Conclui-se, desta forma, que, olhando para trás, após este tempo de formação, em que no último ano, a PES representou o tempo e espaço por excelência para o início da colocação em prática dos conhecimentos adquiridos e construídos, a mestranda encara com confiança, esperança e entusiasmo o futuro profissional escolhido há cinco anos, com a certeza de que foi a escolha acertada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, M. J. (2009). *Criança Ocupadas*. Estoril: Primebooks.
- Baldissera, A. (agosto de 2001). Pesquisa-Ação: Uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Sociedade em Debate* (7(2)), 5-25. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510> (acedido a 14 de setembro de 2019).
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, S., & Pessanha, M. (2015). Aprendizagem, motivação e memória. Em M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. C. Araújo, *Psicologia da Educação* (pp. 140-205). Porto: Porto Editora.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., & Freitas, M. J. (2004). *Planificação: Novos Papéis, Novos Modelos*. Porto: ASA Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development*. United States of America: Harvard University Press.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. d. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Calado, S., & Neves, I. P. (2012). *Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização*. Revista Portuguesa de Educação, 25(1), 53-93. Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a04.pdf> (acedido a 28 de setembro de 2019)
- Carvalho, A., Tavares, C., & Sequeira, S. (junho de 2012). *Indagatio Didactica. Práticas criativas transversais para o ensino básico*, 4, 247-270.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em Educação - Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de Projeto - Percursos com sentidos*. Porto: ASA Editores.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como bebés*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-479. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Craveiro, C., & Silva, B. (s.d. ). *A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância* .
- D'Antola, A. (1983). *Currículo e supervisão: rumo a uma visão humanista*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Muftić, I. A., Amagî, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzha, Z. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Educação, D.-G. d. (7 de setembro de 2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-de-infancia/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (acedido a 26 de setembro de 2019)

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.
- Ferrés, J. (1996). *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flores, P.; Eça, L.; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://coloiquiodesafioscurriculares2015.tk/> (acedido a 29 de setembro de 2019)
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório*, 3(1), 77-96. Disponível em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/134/233> (acedido a 19 de setembro de 2019).
- Flores, P., Ramos, A., Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M., *Digital Textbooks: What's New?* (pp. 847-866). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Freire, J., & Carvalho, M. S. (s. d.). *Abordagens multinível na educação: Uma prática integrada na aprendizagem e no comportamento*. Obtido de WEBINARSDGE: Da informação ao conhecimento: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/abordagens-multinivel-na->

educacao-uma-pratica-integrada-na-aprendizagem-e-no-comportamento

- Gardner, H. (1995). *Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Edições Ecopy.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leão, D. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> (acedido a 8 de setembro de 2019).
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. Disponível em <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773> (acedido a 28 de setembro de 2019)
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Lourenço, E. C. (2018). *Da Coadjuvação ao Trabalho Colaborativo e do Trabalho Colaborativo à Supervisão Pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2001). *La education infantile en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. Em *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n22/n22a10.pdf> (acedido a 29 de setembro de 2019)
- Ministério da Educação (s.d.). Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na hora da leitura 1.º Ciclo. Plano Nacional de Leitura. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf) (acedido a 19 de setembro de 2019)
- Montessori, M. (s.d.). *A Descoberta da Criança*. Portugal: Portugalia.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. Em M. I. Miguéns, *Educação e Família* (pp. 95-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. (pp. 13-34) Em Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. (pp. 11-30). Em Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J., Fontoura, M., Ben-Peretz, M. (2013). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e professor como investigador*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Universidade Aberta.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. (2010). *Teorias de Aprendizagem*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.<sup>a</sup> ed. ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Patrício, M. F. (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. C. (2012). *Psicologia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1997). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, M. J., Vieira, E. L., & Silva, M. C. (s. d. ). *Educação Contemporânea: Um desafio para os educadores do século XXI*.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. d. L.. (2000). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2012). Um proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento de Crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744.
- Prensky, M. (outubro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6.

- Quadros-Flores, P. A. (2013). A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9
- Quadros-Flores, P. A. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Acadêmicas.
- Ramos, M. d., & Costa, J. A. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. Em J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa, *Gestão Curricular - percursos de investigação* (pp. 79-98). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (s.d.). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Ribeiro, D. (2001). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In Alarcão, A. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 88-95). Porto: Porto Editora
- Disponível em [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12231/1/Art\\_Deolinda%20Ribeiro\\_2000.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12231/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2000.pdf) (acedido a 29 de setembro de 2019)
- Ribeiro, D. (2018). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Flores, P., & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. In *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo* (pp. 436-441). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12214> (acedido a 25 de setembro de 2019)
- Ribeiro, D., Flores, P., & Sá, S. (2016). Os processos comunicacionais na formação profissional: perceção dos estagiários. In Mesquita, C., Pires,

- M. V., Lopes, R. P., *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 561-569). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/11435> (acedido a 13 de outubro de 2019)
- Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., & Tassigny, M. M. (jul./dez. de 2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. *Revista Humanidades, Fortaleza*, 23(2), 176-180.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmiento, T. (maio/ago de 2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. *Rev. educ. POC-Camp.*(22(2)), 285-297. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/318401288\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_para\\_uma\\_Sociedade\\_Humanizada](https://www.researchgate.net/publication/318401288_Formacao_de_Professores_para_uma_Sociedade_Humanizada) (acedido a 26 de setembro de 2019)
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. d., . . . Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: A Teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. Em D. Shaffer, *Psicologia do Desenvolvimento, Infância e Adolescência* (pp. 217-257). S. Paulo: Pioneiro Thomson Learning.
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. Disponível em <http://xiicongressospce2014.utad.pt/> (acedido a 29 de setembro de 2019)

- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2009/2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. In *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), pp. 141-156.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"*, 11, 110-114. Disponível em <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf> (acedido a 28 de setembro de 2019)
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, Wagner Barros (2009). A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/wagnerbarrosteixeiramestrado.pdf> (acedido a 19 de setembro de 2019)
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d. ). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Apendiagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar* 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas I*, (pp. 8-20). Porto.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., . . . Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico - Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 46-2, 31-47.
- Vieira, A. I., & Sá, M. T. (1998). *Experiências Inovadoras no Ensino: Parcerias Educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Viseu, F. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de matemática. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 3178-3190). Braga: Universidade do Minho, . Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10095/1/o%20manual%20escolar%20na%20pr%C3%A1tica%20docente%20do%20professor%20de%20matem%C3%A1tica.pdf> (acedido a 28 de setembro de 2019)
- Xavier, M. R. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico-transaccional para pensar o futuro? *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 2 (pp. 117-123).

## **NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES**

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril: Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1.ª Série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129/2018. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao 106 Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

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

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

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático.

Despacho normativo 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

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

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986– I série, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

PEA (2017-2021). Projeto Educativo de Agrupamento.

RI (2017-2021). Regulamento Interno.

**NM**