



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

É no seio das nossas raízes que nascemos e vamo-nos construindo através daqueles que nos rodeiam, dos que nos são queridos e estão no nosso coração. É no caminho da vida que queremos do nosso lado todos aqueles que nos apoiam, que nos fazem sorrir e que nos alimentam a alegria que, neste momento, se traduz em agradecimentos pela felicidade de viver um sonho.

Aos meus pais, pela luta que enfrentaram para me possibilitar este sonho, pelo apoio e pela aceitação desta opção profissional que, inicialmente, se traduzia pelas brincadeiras com as bonecas em redor de um quadro de giz. De uma forma especial, agradeço à minha mãe que, mesmo estando a quilómetros de distância, me sabia aconchegar o coração e a alma de uma forma única.

Ao meu irmão, pela alegria contagiante que me permitia recarregar baterias. Por acreditar sempre na irmã que, apesar de longe, sempre o teve no coração e tentava estar por perto para o ajudar na etapa que finda.

A toda a minha família agradeço a confiança que depositaram em mim, a preocupação e a ajuda, principalmente, neste último ano de mestrado. Quero dirigir um obrigado à minha querida avó que, pelo carinho do colo, me educou e amparou, influenciando-me pela força que a caracteriza.

Aos residentes da Residência Parada Leitão, àqueles com quem partilhei o mesmo teto durante três anos e criei laços de amizade para toda a vida. Em especial, agradeço ao Carlos, um dos grandes pilares desta caminhada, que, com palavras sábias, sempre pintou um arco-íris neste percurso.

No meio do turbilhão de emoções destes cinco anos quero agradecer à minha fantástica Mariana, o meu par pedagógico que me acompanha desde o primeiro dia desta caminhada académica. Obrigada pelas partilhas, pelo amparo, pelos conselhos e, acima de tudo, pela amizade que continuaremos a construir.

Nestas linhas, quero agradecer, com todo o meu coração, a todos os profissionais que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, em especial, às supervisoras institucionais cuja dedicação, prontidão, exigência e paciência contribuíram para a minha formação docente. Do mesmo modo,

agradeço às orientadoras cooperantes por abraçarem este desafio com dedicação, apoio e amizade.

À razão da concretização deste sonho, as crianças. Agradeço a todos os pedacinhos de amor com os quais tive o privilégio de partilhar este ano no contexto da prática, pela luz natural que os caracteriza e por me proporcionarem experiências repletas de aprendizagens. Quero agradecer também, e de forma particular, às crianças da primeira secção da minha família escutista, por compreenderem a minha ausência nas atividades e por me encherem o coração de esperança.

Por último, dedico um especial agradecimento à minha estrela que enriqueceu o céu a meio deste percurso.

A todos recordo e agradeço com todo o meu coração. Obrigado!

## **RESUMO**

A construção do presente relatório de estágio decorre da formação desenvolvida em contexto da ação docente, cujo objetivo assenta na apresentação e reflexão do trajeto percorrido nos estágios em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. Esta unidade curricular mobilizou um conjunto de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação que, articulados com uma atitude crítica e indagadora, conduziram ao crescimento de conhecimentos e competências pessoais e profissionais fundamentais à ação docente. O posicionamento reflexivo adquirido foi influenciado pelas interações pedagógicas de natureza colaborativa, muito presentes neste período de formação, e da metodologia cíclica da investigação-ação, fundada nos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. O desenvolvimento da capacidade de saber pensar e agir em contextos singulares favoreceu a resposta à diversidade, através da ação planificada e desenvolvida em torno dos ideais da igualdade de oportunidades e da inclusão. Na perspetiva de uma prática integrada, integradora e, deste modo, significativa, procurou-se que a criança tivesse um papel ativo na construção do seu conhecimento, dado ser o centro do processo educativo e cabendo ao docente o papel de orientação.

Assim, este carácter reflexivo, pela problematização da prática, foi central neste percurso de formação inicial, tendo constituído um eixo basilar ao desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, contribuindo para a construção da sua identidade docente.

Palavras-chave: Educação; Prática educativa; Reflexão; Metodologia de investigação-ação.



## **ABSTRACT**

The foundations of this report lay on the experience acquired and developed during the training in a teaching context, in which the main goal was the presentation and reflection about the journey made during the internships in Pre-School Education and Primary Education, in the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice. This curricular unit has mobilized a whole set of scientific, pedagogical, didactical, cultural and investigation knowledges, that articulated with a critical and inquiring attitude, led to the growth of personal and professional knowledge and skills fundamental to the teaching activity. The reflexive positioning acquired has been influenced by all the pedagogical interactions of cooperative nature, present during this period of training and also by the cyclical methodical action-investigation founded in the observation, planning, action, reflection and evaluation processes. The development of the ability to know how to think and act in singular contexts favored the response to diversity through planned action developed around the ideals of equal opportunities and inclusion. In the perspective of an integrated, integrative and thus significant practice, the child was sought to play an active role in the construction of his / her knowledge, since it is the center of the educational process and the role of the teacher is the guiding role.

Thus, this reflexive nature, through the problematization of the practice, was central in this course of initial formation, having constituted a basilar axis to the personal and professional development of the masters, contributing to the construction of its teaching identity.

Keywords: Education; Educational Practice; Reflection; Action-Investigation methodology.



# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Resumo  | V         |
| Abstract  | VII       |
| Lista de Anexos   | XI        |
| Lista de Abreviações  | XV        |
| Introdução  | 1         |
| <b>CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</b>  | <b>3</b>  |
| 1.Enquadramento teórico e legal sobre a educação  | 3         |
| 2.A Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente  | 14        |
| 3.O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perfil e prática docente                                      | 20        |
| <b>CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E<br/>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> | <b>27</b> |
| 1. Caracterização da instituição cooperante   | 27        |
| 2.Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar                                | 30        |
| 3.Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico                          | 36        |
| 4. Metodologia de Investigação  | 40        |
| <b>CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E<br/>DOS RESULTADOS OBTIDOS</b>  | <b>47</b> |
| 1.Ações Desenvolvidas no Contexto de Educação Pré-Escolar                                     | 48        |
| 2.Ações Desenvolvidas no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico                               | 64        |
| Metarreflexão   | 81        |
| Referências Bibliográficas  | 87        |
| Normativos Legais   | 99        |
| Documentos orientadores   | 101       |



## **LISTA DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)**

### **Anexos A – Capítulo 2, Ponto 2, EPE**

**Anexo A1.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo A2.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo A3.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo A4.** Registo fotográfico – Sala de atividades

### **Anexos B – Capítulo 2, Ponto 3, 1.º CEB**

**Anexo B1.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo B2.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo B3.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo B4.** Registo fotográfico – Sala de atividades

**Anexo B5.** Horário da turma do 1.º ano

### **Anexos C – Capítulo 2, Ponto 4, Metodologia de Investigação**

**Anexo C1.** Guião de observação direta em EPE

**Anexo C2.** Guião de observação direta no 1.º CEB

**Anexo C3.** Modelo de planificação em EPE

**Anexo C4.** Modelo de planificação no 1.º CEB

**Anexo C5.** Exemplo de guião de pré-observação da prática educativa em EPE

**Anexo C6.** Exemplo de guião de pré-observação da prática educativa no 1.º CEB

**Anexo C7.** Exemplo de narrativa individual em EPE

**Anexo C8.** Exemplo de narrativa individual no 1.º CEB

**Anexo C9.** Exemplo de grelha de observação no 1.º CEB

## **Anexos D – Capítulo 3, Ponto 1, Ações desenvolvidas em EPE**

- Anexo D1.** Planificação semanal de 20 a 24 de março
- Anexo D2.** Registo fotográfico - Exposição do planeta Terra
- Anexo D3.** Registo fotográfico - Construção dos planetas
- Anexo D4.** Registo fotográfico - Exposição do Sistema Solar
- Anexo D5.** Registo fotográfico - Registo do dia de sementeação
- Anexo D6.** Registo fotográfico – Observação das fotografias
- Anexo D7.** Registo fotográfico - Construção do quadro
- Anexo D8.** Registo fotográfico - Registo de informação no quadro
- Anexo D9.** Registo fotográfico - Exposição do quadro
- Anexo D10.** Registo fotográfico - Desenvolvimento da horta
- Anexo D11.** Registo fotográfico - Área da biblioteca
- Anexo D12.** Planificação semanal de 1 a 5 de maio
- Anexo D13.** Registo fotográfico – Quadro de planificação do projeto
- Anexo D14.** Planificação semanal de 8 a 12 de maio
- Anexo D15.** Registo fotográfico - Momento de partilha de materiais
- Anexo D16.** Registo fotográfico - Atividade de expressão plástica
- Anexo D17.** Registo fotográfico - Resultado final da área da biblioteca
- Anexo D18.** Planificação semanal de 15 a 19 de maio
- Anexo D19.** Registo fotográfico - Construção de caixas
- Anexo D20.** Registo Fotográfico - Secção dos jornais e das revistas
- Anexo D21.** Registo fotográfico - Convite para apresentação da área da biblioteca
- Anexo D22.** Registo fotográfico - Momento de exploração da área da biblioteca
- Anexo D23.** Registo fotográfico - Evidências da organização da biblioteca
- Anexo D24.** Registo fotográfico - Construção do livro
- Anexo D25.** Registo fotográfico - Momento de exploração do livro construído

### **Anexos E – Capítulo 3, Ponto 2, Ações desenvolvidas no 1.º CEB**

**Anexo E1.** Planificação de uma manhã de atividades

**Anexo E2.** Recurso *SlideShare* da atividade “Pê de pai”

**Anexo E3.** Registo fotográfico - Atividade experimental

**Anexo E4.** Recurso *PowerPoint* da atividade “Os jogos de Natal dos dedos”

**Anexo E5.** Planificação de três dias de atividades

**Anexo E6.** Planificação de um dia de atividades

**Anexo E7.** Registo fotográfico – Registo de dados sobre a turma

**Anexo E8.** Registo fotográfico - Livro da turma

**Anexo E9.** Registo fotográfico – Atividade “O lixo no chão não”

**Anexo E10.** Registo fotográfico – Atividade “As viagens do nosso lixo”

**Anexo E11.** Registo fotográfico – Quadro “As viagens do nosso lixo”

**Anexo E12.** Registo fotográfico – Quadro da atividade de separação dos resíduos sólidos

**Anexo E13.** Registo fotográfico – Rena de Natal de material reciclável

**Anexo E14.** Registo fotográfico – Trabalho em pequenos grupos para a construção da Rena de Natal

**Anexo E15.** Registo fotográfico – Exposição das Renas de Natal

**Anexo E16.** Registo fotográfico – Exposição das árvores de Natal

**Anexo E17.** Notícia construída para divulgação do projeto

**Anexo E18.** Recurso de apresentação do projeto “Reciclar é importante”

**Anexo E19.** Registo fotográfico – Divulgação do projeto à comunidade escolar

**Anexo E20.** Registo fotográfico – Colocação dos ecopontos no interior da instituição educativa

**Anexo E21.** Recurso “Quem quer ser milionário” para avaliação do projeto

**Anexo E22.** Análise de dados relativos ao inquérito “Quem quer ser milionário”



## **LISTA DE ABREVIACÕES**

- AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família  
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
CAF – Componentes de Apoio à Família  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DEB – Departamento de Educação Básica  
DL – Decreto-Lei  
EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância  
EE – Encarregado de Educação  
EPE – Educação Pré-Escolar  
LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
PEI – Programa Educativo Individual  
PES – Prática Educativa Supervisionada  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAEM - Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inserida no plano de curso do 2.º ano do Mestrado em *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento procura apresentar o desenvolvimento das competências profissionais, sociais e pessoais da sua autora, que a prática educativa (estágio) proporcionou, com o auxílio dos processos de reflexão e de colaboração na ação, patentes em ambos os contextos educativos.

A habilitação profissional para as valências da EPE e do 1.º CEB, consignada pelo decreto-lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, iniciou-se por um período de formação inicial, a licenciatura, culminando com o segundo ciclo de estudos. No mestrado, os conhecimentos adquiridos anteriormente foram complementados, aprofundados e orientados especificamente para as áreas de docência que, no caso da mestranda, habilitam profissionalmente para o grupo 100 e 110 de recrutamento. A habilitação ao perfil duplo promove uma visão do desenvolvimento holístico da criança, dado que o docente terá uma maior sensibilidade sobre cada ciclo educativo ao desenvolver saberes profissionais para a ação em níveis educativos sequencializados, podendo acompanhar as crianças desde o seu ingresso na creche ou na EPE até ao final do 1.º CEB. A construção de saberes profissionais ocorreu, graças aos conhecimentos adquiridos ao longo dos cinco anos de formação. Todavia, a unidade curricular de PES proporcionou, em grande peso, a construção de saberes e competências profissionais através dos seminários e da prática educativa em cada contexto de estágio. Graças a esta metodologia da unidade curricular, a articulação entre a teoria e a prática tornou-se visível, contribuindo para o desenvolvimento de diversas competências importantes para o futuro profissional dos formandos.

Os objetivos preconizados na PES expectam a construção de uma atitude reflexiva e investigativa capaz de problematizar as exigências da prática, de forma a saber agir e responder à diversidade numa perspetiva inclusiva; a

planificação e avaliação da ação educativa de forma adequada surgem como objetivos para promover um desenvolvimento das aprendizagens de todos os atores; a mobilização de diversos saberes para a prática bem como a sua construção através dos processos de colaboração e de investigação, com vista ao princípio da aprendizagem ao longo da vida; e o desenvolvimento da postura indagadora e crítica sobre a prática, como meio de potenciar a transformação na educação e o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais (Ribeiro, 2016).

O presente relatório apresenta uma estrutura que parte de saberes teóricos e legais que, em consonância com as singularidades de cada contexto educativo, fundamentam as ações desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB. É composto por três capítulos, uma reflexão final e anexos. Em ponte com o referido anteriormente, o primeiro capítulo acolhe as referências teóricas, legais, gerais e específicas a cada ciclo educativo, que orientaram a prática educativa e fundamentam os capítulos seguintes. O segundo capítulo diz respeito à caracterização dos contextos de estágio onde decorreu a prática educativa. As informações recolhidas, através da observação, e registadas no diário de formação, são aí apresentadas, tendo sido consideradas antes, durante e após a ação. Integrado neste capítulo encontra-se também um ponto referente à metodologia de investigação-ação, cujas linhas orientadoras sustentaram o processo da prática. A postura crítica e indagadora encontra-se ao longo do relatório, com especial enfoque no terceiro capítulo, na descrição e análise das ações desenvolvidas. Este momento de reflexão acarretou a mobilização de referentes teóricos, integrados ou não no primeiro capítulo, como fundamento das opções metodológico-didáticas adotadas. A referência a alguns resultados obtidos, através das ações desenvolvidas, é também incluída neste capítulo, dando-se ênfase ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças e da mestranda. O processo de reflexão presente ao longo da PES e deste relatório de estágio afirma-se também na metarreflexão. Este momento demonstra a mais-valia deste processo de formação no desenvolvimento das competências sociais, pessoais e profissionais da mestranda.

Os anexos são apresentados em formato digital, onde se encontram os documentos elaborados durante a prática educativa e outros registos que permitem uma melhor ilustração das atividades desenvolvidas durante este processo de formação.

## **CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica e legal que orientou e sustentou a prática educativa e os capítulos seguintes. O primeiro ponto enfoca paradigmas de pedagogia geral que fundamentam ambos os ciclos educativos – a EPE e o 1.º CEB - contemplando-se uma breve contextualização da evolução histórica da educação, o paradigma socio construtivista e suas características, a metodologia do trabalho de projeto e, indispensavelmente, a formação do docente de perfil duplo.

Apesar de sequenciais e de possuírem pontos similares, estes ciclos educativos apresentam especificidades que os diferenciam e merecem jus à sua exploração. Para tal, o segundo e o terceiro subcapítulo surgem para versar esses pontos teóricos e legais específicos da EPE e do 1.º CEB, respetivamente.

### **1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO**

Conhecida como um dos grandiosos marcos da História de Portugal, a Revolução de 25 de abril de 1974 conduziu o país a uma série de transformações que alteraram a visão da sociedade. Com a ambição de viver com melhor qualidade, a sociedade portuguesa depositava na educação a esperança do progresso, ou seja, a mudança, o que exigiu uma reflexão sobre a política educativa existente (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Um ano após este acontecimento, a Assembleia Constituinte redige a Constituição da República Portuguesa, publicada em 1976, onde é concedida a “liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º), o direito à “educação e cultura” (artigo 73.º) e o direito ao “ensino e igualdade de oportunidades na formação escolar” (artigo 74.º). Com a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança, Portugal reforça o direito à educação tendo por “base o princípio da igualdade de oportunidades”. Estes direitos, constitucionalmente consagrados, auxiliaram na afirmação da criança, um sujeito em que se deve promover o

“desenvolvimento da personalidade” e a “preparação para a vida adulta numa sociedade livre”, como referido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989.

As alterações políticas, marcadas pelos valores democráticos, pela expansão de políticas sociais e pela inserção de Portugal na Comunidade Económica Europeia, resultaram no surgimento da reforma educativa. Esta visava acompanhar as mudanças culturais, políticas e económicas do país através da formulação de novas dinâmicas (Afonso, 1998) iniciando-se, em 1986, pelo decreto da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Graças à exclusiva competência legislativa atribuída à Assembleia da República, este documento decreta a concretização do direito à educação através do desenvolvimento da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) definindo as linhas atuais do sistema educativo português.

O sistema educativo toma a escola como um instrumento dotado de capacidades para responder às exigências sociais colocadas à educação. Assim, a escola representa um espaço que pensa, organiza, realiza e avalia a sua missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização (Alarcão, 2000). Por outras palavras, a escola apresenta, além da função da instrução, a missão de formar um cidadão responsável, autónomo e solidário (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) desenvolvendo a sua personalidade e as suas relações com a sociedade.

A importância atribuída à educação fez com que os seus princípios e finalidades fossem repensados para corresponderem às necessidades e exigências sociais. Assim, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” surgiram como aprendizagens fundamentais a desenvolver no indivíduo (Delors, 1998, p. 90). Mais que se direcionar para a expansão da personalidade humana, a educação tornou-se um agente social e de desenvolvimento do sujeito (Zabalza, 2000).

Para auxiliar na organização todas as aprendizagens essenciais e necessárias ao sujeito num dado tempo e contexto, a conceção de um currículo revelou-se fundamental para que a escola desenvolvesse um papel proficiente na formação completa do sujeito. No ano de 1974, o currículo sofreu transformações associadas ao período histórico supramencionado, passando a ser entendido como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo

com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (Roldão, 1999b, p.47). As componentes fundamentais do currículo, designadamente, os objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, formam, em conjunto com as especificidades da criança, a resposta às finalidades educativas colocadas à escola. Deste modo, a ideologia de um currículo como um documento de articulação e sequencialização dos conteúdos programáticos torna-se inadequada (Ribeiro, 1995) por não se presenciar uma dinâmica inter-relacional com aspetos sociais e cívicos necessários ao pleno desenvolvimento do sujeito. Designe-se antes por currículo o conjunto de processos que a criança percorre ao longo da sua vida escolar (Serra, 2004).

A reforma do sistema de ensino recaiu assim sobre a implementação de políticas educativas caracterizadas pela coerência, modo sistémico e pelo objetivo claro e sustentável do período (Bolívar, 2007). Atualmente, as políticas educativas consistem na promoção do sucesso escolar, na prevenção do abandono escolar (DL n.º 137/2012, de 2 de julho) e na promoção da melhoria e da qualidade de ensino (DL n.º 17/2016, de 10 de julho). De facto, estes aspetos apresentam-se como preocupações a nível político e nível social, visando a melhoria da educação e, a longo prazo, do futuro nacional.

Segundo Bolívar (2007), a verdadeira mudança ao nível da educação repercute-se quando ocorre ao nível da sala de aula. Atendendo ao direito de igualdade no acesso à educação, o papel do docente apresenta-se determinante nas aprendizagens das crianças, cabendo-lhe, por isso, o ajustamento de cada situação para favorecer o seu sucesso educativo. Para tal, a gestão do currículo pelo docente revela-se fulcral ao desenvolvimento da criança, uma vez que, deve-se realizar em torno das características da mesma. Esta gestão flexível evita assim a uniformidade dos conteúdos e dos processos a todas as crianças, respondendo ao princípio da diversidade (Diogo & Vilar, 1999). Além de atender às especificidades das crianças, a flexibilização permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas e uma estruturação integrada dos conhecimentos.

Para Ausubel (1980), esta articulação entre conhecimentos promove a aprendizagem significativa, dado que o novo conhecimento se relaciona com os conhecimentos prévios da criança, dando significado ao assimilado. Ainda o mesmo autor defende que a interação direta da criança com o mundo permite a aprendizagem de descoberta pela ação desenvolvendo-se também a

aprendizagem significativa graças ao carácter experimental e ao papel ativo que o próprio sujeito detém sobre a ação (Ausubel, 2003). As ações desenvolvidas na PES foram norteadas por este conceito em que o sujeito é o ator da sua ação e construtor do seu conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011). Em oposição ao pensamento tradicionalista, a aprendizagem pela ação demonstra que a educação deve valorizar o ser enquanto ator da construção do significado das experiências que vive (Novak, 1995), valorizando-se o papel ativo da criança no desenvolvimento do seu conhecimento.

Esta aprendizagem encontra-se diretamente implicada com a visão construtivista da aprendizagem teorizada por Piaget (citado por Moreira & Buchweitz, 1993). O construtivismo presencia-se na atividade do sujeito sobre os objetos onde, através do seu reconhecimento, encontra novas respostas para os problemas através da mobilização a nível cognitivo. Nesta linha de pensamento, este tipo de aprendizagens favorece a formação de uma estrutura hierárquica de conceitos na mente do indivíduo – a estrutura cognitiva (Moreira & Buchweitz, 1993) – favorecendo a construção de uma rede de conhecimentos interligados e não estanques. Graças aos processos de acomodação e assimilação sugeridos por Piaget (Palacios, 2004), a estruturação mental dos conhecimentos realiza-se de forma contínua, uma vez que ocorre a integração, modificação e estabelecimento de relações na rede de conhecimentos.

Sendo a própria criança a experimentar, a viver e a estabelecer relações diretas com o mundo que a rodeia, o docente desempenha o papel de mediador, colocando desafios e orientando os processos que esta leva a cabo. A criança é o centro do processo educativo, o ser ativo e autónomo na construção da sua aprendizagem enquanto que o docente detém um papel de favorecer a criação de ambientes ricos e estimuladores que proporcionem a aprendizagem pela ação (Solé & Coll, 2001). Por este aspeto, comprova-se a relevância da teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992) e a perspetiva sociocultural vygotskyana na aprendizagem construtivista, dado que os diferentes contextos em que o sujeito se encontra influenciam o seu desenvolvimento e destes decorrem as características das suas interações com o meio social (Shaffer, 2005).

Para Vygotsky (citado por Onrubia, 2001), as interações entre a criança e os sujeitos contribuem positivamente para o seu desenvolvimento graças às

relações construtivas e bidirecionais que se estabelecem do eu com o outro. Por sujeitos entenda-se docentes, crianças e até outros profissionais do contexto educativo, uma vez que lhe pertencem e por isso se relacionam no mesmo mundo. Imprescindível torna-se, por estas linhas, a referência ao conceito da perspectiva vygotskyana – a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009). A sua definição baseia-se na diferença entre a criança ser capaz de resolver um problema autonomamente ou com o apoio de sujeitos com maior nível de conhecimentos. Uma estratégia contribuinte para este processo é o trabalho em grupo, uma dinâmica rica para a transição da criança para um nível mais elevado graças à colaboração entre os participantes (idem). É fácil de perceber que com este método as crianças menos competentes experimentam diferentes estratégias, optam pela mais adequada e, futuramente, tornam-se autónomas e mais curiosas por aprender. O *feedback* do docente surge também como um meio estimulador para a criança, fazendo-a sentir-se apoiada, valorizada e até confiante neste processo (Mauri, 2001), onde deve prevalecer o respeito mútuo e a cooperação (Fosnot, 2007).

Assim, o interesse e a disposição da criança por aprender interferem claramente no processo de aquisição de conhecimentos. Ao mostrar-se disponível para aprender algo que parte do seu interesse, o processo de recusa e/ou antipatia é menor do que quando a abordagem do conceito a adquirir é imposta (Feitosa, 1997). Porém, em muitas situações, a criança pode não se mostrar estimulada para aprender, deixando evidente a falta de curiosidade. Suscitar o desejo de aprender pode ser alcançado através da motivação, o primeiro princípio da teoria da aprendizagem de Bruner.

A aprendizagem significativa pode ser promovida através da motivação quando são considerados os interesses das crianças nas atividades, tal como preconizado na prática educativa (Barros & Pessanha, 2012). Cabe ao docente tomar uma atitude de observação e reflexão ao conhecer o seu grupo/turma para identificar os seus principais gostos e interesses. Por isto, a tomada desta atitude, ao longo da PES, permitiu a identificação dos principais gostos e interesses das crianças para que fossem tidos em consideração na prática desenvolvida. Estes, por sua vez, revelaram-se uma verdadeira fonte de motivação, assumindo-se como potenciadores para o despertar da curiosidade conduzindo a novas situações de aprendizagem.

Perante as características, necessidades e interesses que as crianças apresentam bem como as particularidades do contexto, cabe ao docente gerir o currículo mediante estas condições (Ribeiro, 1995), não se limitando à aplicação dos documentos orientadores rígida e inadequadamente. Como cada criança tem o seu ritmo, capacidades e conhecimentos prévios, o docente deve adequar a ação à criança e não a criança ser ajustada ao sistema (Musgrave, 1994). Por estas linhas orientadoras, a diferenciação pedagógica surge como uma estratégia que permite diminuir as desigualdades no sucesso académico e pessoal (Perrenoud, 2007), dando resposta às diferentes necessidades das crianças. Pretende-se que os currículos integrem os conteúdos dos programas e garantam a diferenciação curricular, ou seja, que a escola ofereça projetos curriculares adequados em função do seu contexto, vivências sociais e desenvolvimento de aprendizagens das crianças (Roldão, 1999a).

Numa visão mais pessoal, a diferenciação pedagógica é praticada pelo profissional educativo que se apoia nos processos de observação, reflexão e avaliação como meios de adquirir informações para uma intervenção na prática mais consciente. Tomando várias estratégias, as crianças deparam-se com diferentes formas de aprender graças ao contacto com diversas opções de resolução de problemas, optando pelo caminho mais adequado para si. Com diferentes abordagens do mesmo tema promove-se o respeito pelos ritmos e pelos níveis de compreensão de forma individual, desenvolvendo-se uma aprendizagem eficaz e ajustada às particularidades e necessidades de todas as crianças (Tomlinson, 2008). Assim, a ação planificada em torno das características das crianças assegura que as aprendizagens partam dos seus conhecimentos prévios e de características do seu meio familiar e cultural (Zabalza, 2000).

Apresenta-se, por estas linhas, a perspetiva de escola inclusiva, um conceito constante na Declaração de Salamanca (1994), onde a questão central incide na inclusão de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) em todos os ciclos educativos. Para tal, a pedagogia centrada na criança surge como um desafio para a escola inclusiva na promoção da educação para todas, incluindo as que apresentam maiores incapacidades. Deste modo, um dos conceitos preconizados na PES refere-se à diferenciação pedagógica como um modo de favorecer o “direito à educação” e a “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (Lei n.º 46/86, de 14 de

outubro), uma vez que se a educação é para todos então é para todos que deve ser pensada e adequada intencionalmente. Mediante esta visão percebeu-se que a diferenciação pedagógica promove também o desenvolvimento do docente pela posição reflexiva e constante na procura de estratégias adequadas à promoção da aprendizagem das crianças, agindo de acordo com as suas necessidades (Tomlinson, 2008).

Além deste aspeto, as aprendizagens promovidas nas atividades desenvolvidas ao longo da prática educativa procuraram pautar-se pelo carácter significativo, integrado, diversificado e ativo, exigindo a concretização de ações, de um modo reflexivo e responsável. Desta forma, e considerando as características das crianças, a metodologia de trabalho de projeto apresentou-se, na PES, como “uma forma inovadora, flexível e capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gâmboa, 2011, p. 49).

A metodologia de trabalho de projeto surge como uma chave construtivista que abriu portas para os ideais da educação opostos à instrução e acumulação de conhecimentos das crianças (Pacheco, Leite & Cortesão, 2002). Esta pedagogia centra-se em problemas cuja resolução parte da iniciativa e do interesse de um grupo que, no contexto da educação, são crianças. É um processo que se caracteriza pela pesquisa, planificação e intervenção com vista à concretização dos objetivos previamente definidos (Leite, Malpique & Santos, 1989), cabendo ao docente uma orientação adequada para assegurar o potencial de aprendizagens que as atividades possuam (Kilpatrick, 2007). Este plano de trabalho perspetiva a criança como protagonista da construção do seu conhecimento, graças ao papel ativo que possui na resolução de problemas reais, promovendo aprendizagens portadoras de sentido.

O facto de a criança partir de problemas que emergem no contexto que lhe é familiar permite que os vivencie, tome consciência do que é necessário mudar, aponte razões que a levam a pensar na mudança e selecione ações para a resolução das situações. Assim, a potencialidade deste processo presencia-se através das diversas competências que se desenvolvem na criança, tais como a pesquisa e tratamento de informação, elaboração de planos, reflexão, negociação, colaboração, criatividade e espírito de iniciativa (Vasconcelos, 2011). Para o desenvolvimento da criança este é um dos métodos favoráveis à aquisição de capacidades fundamentais para a vida numa sociedade que se rege por princípios democráticos.

Por estas linhas de pensamento, a metodologia de trabalho de projeto marca-se, acima de tudo, pelo reconhecimento de um problema e pela atitude investigativa que lhe é conferida. Pelo facto de se partir de um problema vivenciado pelos participantes, cuja investigação se realiza em torno da sua resolução, esta metodologia pauta-se por uma investigação experiencial, onde a criança e os seus interesses se encontram implicados (Gambôa, 2011). Perante uma situação real, cuja intenção consiste em atingir um fim, o desenvolvimento do trabalho de projeto orienta-se segundo uma estrutura-padrão composta por quatro fases que, apesar de assim descritas, são flexíveis e integradas, não devendo ser seguidas de uma forma rígida e estanque (idem).

A primeira fase da metodologia de trabalho de projeto consiste na definição do problema que se caracteriza pelo seu reconhecimento e formulação através da partilha, em grupo, de conhecimentos, interesses e questões acerca do gostariam de descobrir (Vasconcelos, et al., 2012). A planificação e o desenvolvimento do trabalho marcam a segunda fase desta metodologia pautando-se pela formação de um ou mais planos de ação, escolhendo-se o que melhor se adequa para encontrar uma resposta ao problema. É no seguimento do plano de ação que se registam as estratégias de pesquisa, a sua sucessão e duração cronológica e ainda os recursos materiais e humanos necessários (idem). Na terceira fase, a execução, após experiências diretas, inicia-se o processo de pesquisa através da recolha, tratamento e registo de informação. Os dados recolhidos podem ser organizados em mapas ou tabelas que, nos momentos de balanço intermédio, auxiliam no resumo das aprendizagens obtidas, elucidando se a ação se adequa aos objetivos inicialmente definidos (idem). Por fim, a quarta fase diz respeito à divulgação/avaliação do projeto desenvolvido, onde se partilha e divulga o projeto. O balanço final do projeto realiza-se neste momento, avaliando-se todo o processo desenvolvido e as aprendizagens adquiridas, mediante os registos elaborados pelas crianças nesse período. Apesar de poder ser a última fase, a formulação de novas hipóteses pode originar um novo projeto, promovendo-se a articulação com vista a um conhecimento integrado (idem).

Em qualquer das fases, a participação de outros sujeitos revela-se riquíssima para o desenvolvimento do projeto, dado os seus diversos contributos. Os familiares, por exemplo, ao demonstrarem interesse em participar nas atividades do contexto educativo, oferecem um conjunto de

benefícios: as crianças sentem o interesse em prol da vida na escola, os docentes sentem-se apoiados no seu trabalho e nota-se um maior espírito de colaboração com a instituição educativa (Marques, 2001). A criação desta ponte escola-família é fulcral e favorece o diálogo entre os vários mediadores do desenvolvimento da criança (Silva, 2009), considerando-se o trabalho colaborativo essencial para a atuação em torno de uma meta comum.

O ponto cinco do “Credo Pedagógico para as Transições Educativas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016) reflete, precisamente, a importância do papel da família no desenvolvimento contínuo das aprendizagens das crianças e, inclusive, nos processos de transição. Desde o seu nascimento, a criança vive grandes mudanças ao nível das transições sendo, uma das primeiras, a transição da família para creche ou da família para o jardim de infância. Todos os processos de transição implicam a passagem para um contexto desconhecido envolvendo medos, inseguranças e expectativas que influenciam a longo prazo o desenvolvimento da criança (Sim-Sim, 2010). Por isso, e de forma a desejar um desenvolvimento saudável da criança, a qualidade das transições deve ser refletida para que a criança se sinta segura e seja o menos possível afetada por estes processos.

A transição da EPE para o 1.º CEB é das mudanças mais temidas pelas famílias, crianças e profissionais de ambos os ciclos educativos. É comum, na iniciação dos anos letivos, presenciar-se um ambiente emocional de saudade e tristeza em algumas crianças que ingressam no 1.º CEB, sendo que outras mostram-se entusiasmadas. Esta ambivalência de sentimentos ocorre devido à forma como a transição é vivenciada por cada criança (Monge e Formosinho, 2016). Segundo Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), as relações centro educativo-família são determinantes para um processo de transição que, quando positivo, se deve à comunicação entre contextos de vida da criança e à preocupação em tornar este período apoiado e respeitado.

A mudança de contextos educativos é temida pelos pais devido às diferenças existentes entre ciclos educativos, salientando-se o rigor do espaço interior da sala de aula em relação à sala de atividades, a mudança do papel da criança de ativo para passivo, a diferença do perfil do professor em relação ao do educador e dinâmicas diferentes de atividades. Ora, de forma a diminuir os efeitos da transição entre ciclos educativos e perspetivando a integração de saberes, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro sugere uma articulação entre a EPE

e o 1.º CEB, dando-se continuidade aos conhecimentos e vivências que as crianças têm quando entram na escolaridade obrigatória. A ligação de saberes surge como uma estratégia para favorecer o desenvolvimento integral da criança que, por sua vez, pode ser facilitada com a articulação, onde os docentes de cada ciclo educativo promovem atividades com o intuito de facilitar a transição. Estas atividades incluem reuniões onde se discutem processos de crianças ou planeiam atividades que perspetivem a aproximação entre as crianças da EPE e as do 1.ºCEB (Serra, 2004).

Com o DL n.º 137/2012, de 2 julho, o agrupamento de escolas assumiu-se como um ponto positivo para a articulação curricular através da integração da EPE e outros ciclos de ensino no mesmo espaço. Assim, pela partilha do mesmo espaço e pela participação em atividades dedicadas a toda a comunidade escolar, fomentam-se as relações entre professores, educadores e crianças. Similarmente, a comunicação de práticas educativas entre educador e professor, no caso da transição da EPE para o 1.º CEB, também é simplificada pela maior proximidade na partilha do espaço (Serra, 2014).

A ocorrência da articulação entre ciclos educativos como uma estratégia para facilitar a transição advém, inegavelmente, da própria vontade e preocupação dos docentes, pois, caso contrário, ela não se sucede. Além deste intuito, no trabalho entre docentes deve prevalecer o respeito mútuo na colaboração, dada a necessidade de confiar no outro e de valorizar saberes e experiências para que, em conjunto, reúnam os seus esforços convergindo a uma finalidade comum (Alarcão & Canha, 2013).

A importância atribuída ao trabalho de grupo no desenvolvimento das crianças equivale à riqueza destas práticas colaborativas desenvolvidas entre os docentes. Na base da colaboração localizam-se as interações, isto é, as dinâmicas do trabalho de uns com os outros. Olhando às especificidades de cada ser humano, os saberes e experiências de cada docente divergem de profissional para profissional contribuindo para o desenvolvimento do outro através da partilha, confronto e reconstrução colaborativa de um novo saber (Roldão, 2007). Este pensamento faz eco à conceção que o docente deve perspetivar sobre o trabalho de equipa: um método impulsionador no seu desenvolvimento profissional em virtude da partilha de saberes e experiências entre profissionais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Durante a formação inicial e mesmo no exercício da profissão, é sentida a necessidade de partilhar experiências, conhecimentos e dúvidas de forma a encontrar soluções para questões ou problemas emergentes da prática educativa. O diálogo entre docentes, a procura de cursos de formação ou a investigação-ação são algumas estratégias que os docentes recorrem para promover uma melhor prática, sentindo-se mais seguros para lidar com diversas situações. Este processo contínuo de formação ao longo da vida (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), que visa a melhoria da prática, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento profissional do docente, enriquecendo-se pessoalmente e para benefício das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009). A consciencialização do docente sobre a necessidade de desenvolver as suas competências nasce do seu papel reflexivo onde “assume a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional (...) na procura dos melhores percursos para a transformação da educação” (Nóvoa, 1992, pp. 27-28).

A formação inicial, além do grande peso no desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do docente, caracteriza-se pela promoção de saberes científicos, pedagógicos e didáticos em qualquer que seja a especialidade da docência (Pacheco & Flores, 1999). Desta forma, a formação apresenta pontos comuns para docentes de diferentes ciclos educativos, evidenciando a sua multidisciplinaridade que favorece, no caso da mestranda, a construção da sua identidade profissional de carácter duplo (Ponte, 2005) habilitando-a, ao abrigo do DL n.º 79/2014, de 14 de maio, à docência na EPE e no 1.º CEB. Para reforçar o perfil de desempenho profissional de educador e professor, o DL n.º 240/2001 expressa referências gerais à atividade dos docentes de todos os ciclos educativos. Estes referenciais, catalogados em quatro dimensões, seguem as linhas de formação inicial não descurando a posição reflexiva e investigadora nem a formação ao longo da vida, fontes de promoção do desempenho profissional contínuo e adequado aos desafios com os quais o docente se depara nos trilhos da sua prática (Pacheco & Flores, 1999).

## 2.A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A EPE, considerada como a primeira etapa da educação básica, apresenta-se como um pilar fundamental no desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Além do seu contributo para a melhoria do sistema educativo, a EPE deve proporcionar experiências com vista ao desenvolvimento de competências, destrezas, atitudes, normas e valores importantes para a promoção do sucesso escolar da criança e para a sua vida em sociedade no presente e no futuro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro; Formosinho, 2013).

Os objetivos considerados para esta primeira etapa da educação básica envolvem a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, elencando a sua inserção na sociedade como um sujeito consciente do papel ativo que nela pode exercer. A igualdade de oportunidades na aprendizagem surge como um contributo para o sucesso escolar que, conseguida através do respeito pelas características de cada criança, integra o desenvolvimento da expressão e comunicação, do pensamento crítico, da compreensão do mundo e sensibilidade estética (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Outros propósitos relacionam-se com a promoção do bem-estar e segurança das crianças bem como o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo sendo importante a existência de um clima relacional positivo (Portugal, 1992). A natureza cooperativa entre as famílias e o jardim-de-infância assume-se com uma dimensão significativa para o desenvolvimento equilibrado da criança, uma vez que se complementam mutuamente por ambos serem os agentes responsáveis do processo educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Na sequência dos objetivos pedagógicos, definidos na Lei Quadro da EPE, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a construção do “currículo” na EPE, isto é, um conjunto de aprendizagens diversificadas e diferenciadas cuja construção e gestão cabe ao educador (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). As OCEPE, como um apoio e orientação ao educador na construção e gestão do currículo, devem ser adaptadas em função das características do grupo de crianças e do contexto, não se limitando a seguir as suas linhas orientadoras rigidamente. Apesar deste documento ter

sido alvo de revisão e avaliação, cujo processo não ocorria há cerca de duas décadas, a sua funcionalidade mantém-se. Contudo, comparando a versão de 1997 com a de 2016, são visíveis modificações que importam ser mencionadas e analisadas, considerando que enquanto que uma versão marca o início da formação inicial da mestrandia a outra marca o final.

As transformações mais visíveis dizem respeito à organização do documento que se estrutura em três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. O primeiro ponto, de cariz fortemente teórico, apresenta os fundamentos da pedagogia de educação de infância, a construção e gestão do currículo e a organização do ambiente educativo. As áreas de conteúdo constituem-se com uma grande diferença em relação à versão anterior deste documento. Apesar de se manterem, os domínios relativos à área de Expressão e Comunicação sofreram alterações acrescentando-se como novos a Educação Física e a Educação Artística. Este último domínio caracteriza-se pela sua divisão nos subdomínios artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Além desta diferença, as atuais orientações enfocam a utilização das tecnologias na EPE, dado o papel que desempenham no quotidiano das crianças e as inúmeras potencialidades da utilização destes recursos no jardim de infância. Observa-se assim uma visão integradora de todas as áreas, implicando um desenvolvimento globalizante da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Através da análise observa-se a preocupação em relação ao papel do educador nas atuais OCEPE pelas sugestões de reflexão sugeridas que pretendem, através do questionamento sobre a prática, promover o posicionamento crítico do educador sobre a sua prática. Este documento apresenta ainda propostas de aprendizagens a promover em cada área de conteúdo, estratégias para as desenvolver e evidências de aprendizagens por parte das crianças. A intencionalidade destes pontos consiste em apoiar o educador na sua prática, principalmente no que respeita a refletir sobre as suas intenções educativas. Prevalecendo a criança como sujeito central do processo educativo, as OCEPE divulgam estratégias referentes às primeiras transições da criança, isto é, do contexto familiar para a Creche, da Creche para a EPE e desta para o 1.º CEB. Esta abordagem relaciona-se com a existência da influência entre o modo como se vivem as primeiras transições e a atitude da criança perante as futuras etapas educativas (idem).

As OCEPE, apesar de se definirem como um apoio ao educador na construção e gestão do currículo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), não consistem, por si só, como o único referente de qualidade para a EPE. Tal como refere Formosinho (2013), a adoção e o desenvolvimento de modelos curriculares é também um fator de qualidade a considerar que, ainda que pela sua diversidade, compatibilizam com as OCEPE graças à sua flexibilidade e fontes de enquadramento teórico. Considerando a triangulação interativa de crenças, teorias e ações da pedagogia (idem), a adoção de um modelo curricular manifesta-se insuficiente para responder à educação, competindo ao educador ajustar e desenvolver um currículo em função de cada prática que vivencia (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Por estas linhas, enunciam-se os modelos curriculares cujas características foram assumidas no desenvolvimento da prática como enquadramento e adequação ao grupo e ao contexto onde se desenvolveu a PES.

Todas as opções metodológicas assumidas ao longo da prática, tiveram como referentes alguns modelos curriculares para a educação de infância, nomeadamente *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*. Os princípios norteadores destes modelos curriculares tomam a criança como centro da ação, cabendo ao educador o papel de orientar o processo educativo. Ao atribuir à criança o papel de protagonista na construção do seu conhecimento, pela posição ativa que lhe é conferida, estes três modelos veiculam a escuta da criança como um princípio essencial também presente na Pedagogia-em-Participação.

A par desta participação na construção de conhecimentos surge a aprendizagem pela ação, veiculada pelo modelo *High-Scope*, a partir das interações das crianças com materiais e experiências. O intuito desta ação direta sobre o mundo visa a construção da autonomia da criança, uma vez que a mesma toma iniciativa e opta pela ação que considera mais adequada a desenvolver (Hohmann & Weikart, 2011). Os conhecimentos construídos através desta vivência de experiências diretas permitem que a criança desenvolva o espírito de investigação que constitui formas ativas e estimulantes, influentes na promoção do “aprender a aprender” (González, 2002). Esta importância concedida à preparação da criança para a vida futura é característica do MEM, um modelo que defende o contexto educativo como uma ferramenta social que deve estimular o desenvolvimento de meios de

convivência democrática na sociedade (idem). As práticas de vida democrática defendidas por este modelo assentam na cooperação e na negociação, prevendo-se que, por meio destas, ocorra desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo essencial à criança que, mais tarde, pode ser o adulto ativo na mudança social (Niza, 2013). Os sete princípios que regem a estruturação da ação educativa do MEM veiculam valores democráticos e sociais resumidos na partilha de conhecimentos entre crianças, família e/ou comunidade, atendendo ao sentido destas na sua vida. A aprendizagem cooperativa, “em que todos aprendem com todos” (Lino, 2013, p. 111) é também um princípio do modelo de *Reggio Emilia*, onde a comunidade educativa e as famílias colaboram no sentido de proporcionar à criança um processo educativo de qualidade.

Em vista ao desenvolvimento da cooperação e, por meio desta, de capacidades associadas à dimensão cognitiva, pessoal e social, o MEM e o modelo *Reggio Emilia* assumem a importância do trabalho a pares, pequeno e grande grupo. A organização do grupo nas atividades, ao ser diversificada e possibilitar a interação, potencia a expressão das crianças sob a forma de partilha e confronto das suas experiências de vida, opiniões e ideias que podem despertar o interesse e desencadear o desenvolvimento de projetos (Niza, 2013).

Tal como se pode presenciar no ponto 3.1 do presente relatório de estágio, o desenvolvimento do projeto no contexto da prática educativa decorreu da reflexão sobre a funcionalidade e adequação da área da biblioteca da sala de atividades. A organização do espaço é um indicador das intencionalidades do educador pelo que deve ser flexível, de modo a sofrer alterações consoantes as necessidades e a evolução do grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Concomitantemente, durante a planificação da estruturação do espaço, o educador deve considerar uma série de critérios como a segurança, a qualidade estética, a possibilidade de exploração autónoma do espaço e locais para momentos individuais e em grupo que estimulem a curiosidade e a descoberta (Zabalza, 1998). Para tal, a criança deve ter a oportunidade de participar na sua organização refletindo sobre as mudanças a suceder (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Aliado a um espaço pedagógico rico e estimulante cresce-se o desenvolvimento de um processo educativo coerente e coeso, onde os saberes

se ligam e possibilitam aprendizagens integradas e significativas. O modo como o educador se relaciona com a criança, isto é, a qualidade da interação, influencia a sua predisposição para a aprendizagem, o que evidencia a importância das relações afetivas no campo cognitivo (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Assim, torna-se importante a qualidade da interação entre criança e educador para a promoção do sentimento de bem-estar, não só para a criança como para todos os atores, através do apoio, incentivo e respeito (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) numa perspectiva de criar um clima saudável e propício ao desenvolvimento de um ambiente seguro e acolhedor (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A diversificação das experiências que a criança vive, em conjunto com os aspetos anteriormente mencionados, com os materiais e com o espaço, apresenta-se como uma mais-valia para o seu desenvolvimento, pela pluralidade de aprendizagens promovidas. Por esta razão, a diversificação dos suportes de saber deve ser variada recaindo o enfoque no saber procurar, interpretar, criticar e gerir a informação (Moreira, 2002). A utilização das TIC (Tecnologias de Informação e de Comunicação) assume-se como uma forma de propiciar estes ambientes de aprendizagem onde a criança aprende a construir conhecimento, ou seja, a aprender a aprender (Amante, 2007). Além disto, a crescente presença e integração destes recursos no quotidiano da criança conduz o educador partir destes para desenvolver os seus conhecimentos e, paralelamente, o apoio da sua utilização. A aplicação dos recursos tecnológicos não se deve limitar à finalidade de obtenção de informação, considerando-se importante que a criança também documente experiências, isto é, registe e produza informação (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Por estas linhas, a disponibilização de diferentes suportes tecnológicos, como máquinas fotográficas, favorece a expansão das competências de operar equipamentos tecnológicos além daqueles com os quais se encontra familiarizada, alargando conhecimentos e modos de perspetivar o mundo (Amante, 2007).

Apesar das inúmeras vantagens que o uso das TIC apresentam na promoção das capacidades das crianças, o educador deve aplicá-las de um modo adequado e não sobrevalorizado sobre outras atividades e recursos. É importante que a criança viva inúmeras experiências e, por isso, nenhuma atividade e material deve ser substituído, em especial, os de grande

importância para este ciclo educativo (a título de exemplo, materiais naturais e blocos de construções) (Moreira, 2002).

Na verdade, a planificação da ação deve ser mediante as características das crianças e do seu contexto familiar, pelo que o educador deve refletir a melhor forma a adequar a prática em função dos dados observados, recolhidos e analisados. Esta reflexão sobre os dados recolhidos facilita o processo de planificação representando a sustentação para o desenvolvimento da ação. A atitude crítica e indagadora, em torno da ação, é retomada após o seu desenvolvimento, com o objetivo de analisar o seu impacto nas aprendizagens das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A avaliação surge assim como uma estratégia que visa o desenvolvimento profissional do educador e, em simultâneo, da criança possibilitando uma “construção participada de sentido (idem, p. 16). Na EPE, a avaliação é de natureza processual e sistémica, não se pretendendo obter uma classificação das aprendizagens das crianças (idem), mas sim uma reflexão sobre os processos desenvolvidos e sobre formas de reconduzir esse processo para superar dificuldades encontradas (Zabalza, 2001). Esta avaliação, de modalidade formativa, é o ponto de partida para uma intervenção na ação futura, constituindo-se um processo cíclico capaz de produzir aprendizagens significativas através de ações contextualizadas. Ainda assim, o educador também deve focalizar a avaliação noutros aspetos que não o desenvolvimento das crianças, ou seja, na qualidade da oferta educativa e na análise desta em função das necessidades do grupo. Deste modo, o processo reflexivo é o que permite que o educador adequa a sua prática às necessidades, interesses e aprendizagens das crianças, ajudando-as a desenvolver competências enquadradas nas intencionalidades educativas que devem ser amplas e significativas (Portugal, 2012).

### 3.O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A organização do sistema de ensino sofreu alterações caracterizando-se pela sua composição global em três níveis sequenciais, sendo o primeiro – o ensino básico – ampliado para 9 anos. Por sua vez, o ensino básico também se encontra subdividido em 3 ciclos sequenciais, sendo que o 1.º ciclo, o foco deste subcapítulo, tem a duração de 4 anos, abrangendo crianças com idades entre os 6 e os 10 anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O ensino básico detém como finalidades assegurar uma formação geral a todos os cidadãos promovendo o desenvolvimento pessoal, social, físico e motor. Pretende-se que a criança relacione o saber prático com o saber teórico e desenvolva atitudes de cooperação com vista ao seu futuro como cidadão de uma sociedade. A aspiração à estimulação do gosto pelo conhecimento é alicerçada pela criação da promoção do sucesso escolar a todas as crianças procurando-se a igualdade de oportunidades no acesso à educação (idem).

Dirigido ao 1.º CEB, o mesmo documento legal referenciado define que se promova uma educação no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral, da iniciação à leitura e escrita bem como do desenvolvimento de conceitos das áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio e das diversas Expressões (Música, Dramática, Motora e Plástica).

Para que as finalidades e os objetivos das áreas curriculares fossem realizados elaboraram-se os planos curriculares do ensino básico, organizados na matriz curricular no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, onde se encontram definidas as áreas curriculares, a carga horária semanal mínima por área e a carga horária semanal total por cada ano de escolaridade. As componentes do currículo do 1.º CEB de Português e Matemática coincidem nos quatro anos de escolaridade apresentando sete horas de carga horária semanal mínima. Também a carga horária semanal de Estudo do Meio coincide nos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB com a ocupação mínima de três horas semanais. A outra componente apresentada, Inglês, destina-se apenas a crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade e tem a carga horária semanal mínima de duas horas semanais. No que concerne às atividades de enriquecimento curricular (AEC) estas são oferecidas por uma entidade

exterior à escola e, para o ano de escolaridade em que decorreu o estágio, têm a duração semanal entre 5 e 7,5 horas semanais. Em relação à componente curricular de Apoio ao Estudo e de Oferta Complementar, as suas cargas semanais mínimas são de 1,5h e 1h, respetivamente. Em todos os ciclos de ensino existe uma área dedicada ao ensino da moral e religião católica, apesar desta última ser facultativa (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Perante a análise da matriz curricular conclui-se que as duas áreas curriculares com maior número de horas semanais são alvo de avaliação externa o que, conseqüentemente, pode conduzir o docente a uma maior incidência sobre estas sobrevalorizando-as perante as outras, tal como observado na prática e referido no ponto 2.3.

Para o exercício da função de professor, os documentos que orientam a prática educativa em cada área curricular são os Programas e as Metas Curriculares, definindo os conteúdos e os objetivos de cada ano de escolaridade, respetivamente. O Programa, segundo a definição de Zabalza (2000) representa um conjunto de conteúdos e objetivos determinados por cada nível de escolaridade. O Programa de Português do Ensino Básico, homologado a maio de 2015, determina os conteúdos para cada ano de escolaridade, apresentando uma sequencialidade ao longo do ensino básico. A interligação evidente dos conteúdos com as Metas Curriculares facilita a consulta do documento por mencionar os descritores de desempenho de cada conteúdo. Ambos os documentos se organizam de acordo com os domínios desta área curricular: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Ao nível da área curricular da Matemática, o Programa foi homologado a 17 de junho de 2013 sob coordenação pedagógica e científica de vários autores. Iniciado por uma introdução, finalidades e objetivos da Matemática organiza-se por uma sequencialidade curricular para desenvolver uma aprendizagem progressiva. Neste caso, ao contrário do Programa de Português, os conteúdos não referem especificamente os descritores de desempenho que pretendem desenvolver, competindo ao professor confrontar ambos os documentos e favorecer essa interligação (Damião, et al., 2013). As Metas Curriculares de Matemática organizam-se, tal como o Programa, pelos domínios dos Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, apesar de especificarem os subdomínios, objetivos gerais e descritores de

desempenho para cada ano de escolaridade. Ambos os documentos visam a ampliação do pensamento, a análise compreendida do mundo real e a interpretação da sociedade (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012).

No que confere ao Programa de Estudo do Meio, datado de 2004 sobre autoria do Departamento de Educação Básica (DEB), a sua estruturação define-se pela descrição dos princípios orientadores e dos objetivos gerais da área curricular em questão. O documento encontra-se dividido em seis blocos: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” que, por sua vez, se subdividem por cada ano de escolaridade, sendo que o último bloco apenas se destina ao 3.º e 4.º ano de escolaridade (DEB, 2004).

Em relação ao Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, lançado em 2004, pelo DEB, é importante referir que se divide pela expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica. Cada expressão disponibiliza os seus princípios orientadores gerais e a organização por anos de escolaridade e blocos (DEB, 2004).

Atendendo a esta análise realizada sobre os documentos que organizam as áreas curriculares, verifica-se uma diferença entre a data de publicação dos documentos referentes à área de Português e de Matemática em comparação com os de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estas duas últimas áreas, orientadas apenas por Programas e destituídas de Metas Curriculares, são alvo de desvalorização perante as restantes sendo esta sentida no que concerne à atualização dos seus documentos.

Apesar de estipularem a sequencialidade das aprendizagens dos alunos de um modo prescritivo, compete ao professor refletir sobre estes documentos e tomá-los como um orientador da sua prática (Zabalza, 2000) exercida na escola. Desta forma, a gestão do currículo de um modo flexível implica que o professor deva “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999a, p. 25). Para uma gestão do currículo de forma articulada, a reflexão consiste como um aspeto fundamental no processo de planificação das atividades desenvolvidas na PES. Por este motivo, numa parte do documento de planificação, presencia-se um mapa de articulação curricular,

onde se compreende a mobilização de diferentes saberes bem como a articulação entre as diversas áreas curriculares a abordar nos vários dias de intervenção. Esta teia relacional ocorre assim no eixo vertical e horizontal (Ribeiro, 1995) favorecendo uma aprendizagem coesa e coerente graças à articulação entre áreas do mesmo ciclo e entre os diversos ciclos educativos (Roldão, 1999b).

Além da consideração dos interesses das crianças, a diversificação de estratégias e recursos, em simultâneo, apresenta-se como uma mais-valia no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Este aspeto justifica-se pelo impacto que a diferença e a inovação causaram nas crianças, fazendo despertar nelas o interesse e a curiosidade pela atividade e, conseqüentemente, pela aprendizagem. Reflete-se, por estas linhas, a utilização das TIC na prática educativa como um meio que facilitou a envolvimento na aprendizagem a integração de conhecimentos (Flores, Peres & Escola, 2013) e ainda o desenvolvimento de aprendizagens e de competências sobre este domínio (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Encontrando-se a sociedade num meio digital, onde prevalecem os recursos tecnológicos, a escola não pode apresentar-se como um “mundo oposto” a esta realidade. Como tal, deve refletir, inovar e crescer para acompanhar a vida das crianças, competindo também ao professor estar lado a lado com estes recursos que, na sala de aula, sorriem ao desenvolvimento da criança (Flores, Peres & Escola, 2011). A procura de estratégias que envolvem as TIC e o investimento na formação para modernizar a prática são opções que partem de um professor cuja mente se encontra aberta e disponível a novas perspetivas que, no fundo, servem para atenuar o “choque” que as crianças sentem entre o estar “dentro” e “fora” da escola (idem).

Contudo, uma boa prática educativa com TIC não deve alicerçar-se apenas na utilização das suas ferramentas pelo professor, mas sim pelas crianças. Associando o domínio de competências deste domínio que possuem ao desejável papel ativo na construção do seu conhecimento, seria desejável que as crianças utilizassem as TIC no seu processo de aprendizagem. Saber manusear as ferramentas tecnológicas não é suficiente para o futuro da criança em sociedade, sendo necessário conviver com a procura, seleção e análise de informações, um conjunto de competências imprescindíveis para o seu desenvolvimento e vivência numa sociedade de informação. Assim, a ênfase

centra-se em “aprender sobre as TIC” e de “aprender com as TIC” (Campos, 2016, p. 16), fomentando-se a construção do saber pela ação e por própria autoria, ou seja, por diretrizes construtivistas.

Importa ainda mencionar que o equipamento das escolas com recursos tecnológicos e digitais não garante a integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem devendo, como referido anteriormente, apostar-se na formação docente para uma atualização e compreensão do potencial pedagógico destes recursos (idem). Só assim é possível andar de mão dada com as crianças, com a sociedade e, simultaneamente, contribuir para um possível passo em frente na educação.

Ao longo da PES, a recolha de dados obtidos através da observação permitiu sentir uma necessidade quanto à diversidade de recursos durante as atividades sendo verificado frequentemente a utilização do manual escolar. Este material encontrava-se organizado por área curricular, em cada ano de escolaridade, presenciando-se a subdivisão das atividades em três partes que correspondem aos três períodos do ano letivo. Por outras palavras, a confiança depositada no manual perspetivava-o como se fosse um “espelho do currículo” (Pereira, 2010, p.191), não se questionando a pertinência ou a veracidade dos conteúdos nele descritos. Contudo, este recurso desenvolve na criança o “aprender a aprender” e uma vastidão de competências necessárias à sua vida quando alvo de uma boa gestão em sala de aula e não um uso extremista, seja no sentido excessivo ou nulo (Santo, 2006). Esta capacidade de gerir os recursos em quantidade, qualidade e tipologia requer do professor uma posição crítica e reflexiva necessária para o desenvolvimento de uma prática que illustre os interesses e necessidades das crianças. No seguimento destas linhas orientadoras, na PES, como se verifica no Capítulo 3, o manual incorporou-se no conjunto dos demais recursos utilizados que, reunidos, asseguraram uma resposta singular às circunstâncias.

No âmbito da consolidação e validação das aquisições das crianças, urge a necessidade de refletir sobre a avaliação que, por sua vez, se rege por um conjunto de passos que se condicionam mutuamente, apresentando-se como um sistema que envolve propósitos, técnicas, questões, o processo de aplicação, de resposta e de correção bem como a classificação (Zabalza, 2000). Todavia, a ideia de “avaliação” não pode ser confundida com “classificação”,

(Feitosa, 1997) apesar desta associação ser constante nos dias que correm, dando-se mais valor ao produto do que ao processo de aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens apresenta diferentes modalidades – diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 17/2016, de 4 de abril) – não se devendo sobrevalorizar a avaliação de só uma natureza. Porém, ao longo da prática educativa, à avaliação sumativa observou-se uma ênfase acrescida em relação às outras modalidades. Ao longo das atividades letivas percebeu-se uma grande preocupação na abordagem de todos os conteúdos que seriam avaliados nas fichas de avaliação sumativa. Na opinião da mestrande, estas perspetivas conduzem os docentes para um ensino expositivo, dado que se preocupam mais com o cumprimento dos programas do que com as estratégias adequadas para promover as aprendizagens das crianças. Com efeito, a formação de conhecimentos é realizada através da memorização, desenvolvendo na criança um papel passivo e não ativo na construção do seu conhecimento, aumentando as dificuldades na aprendizagem. Concomitante, a utilização de um único instrumento de avaliação não fornece indicações suficientes sobre as aprendizagens, pois não permitem a recolha de elementos essenciais que podem ser obtidos por outros (Abrantes & Araújo, 2002).

O poder de criar os dispositivos de avaliação é do professor devendo-os construir em função dos objetivos estabelecidos, das práticas de sala de aula e, acima de tudo, da criança. Com isto, e tendo em vista a diferenciação pedagógica, é importante a reflexão sobre os critérios e modos de avaliação, considerando as características individuais e as aprendizagens de cada criança. Para auxiliar numa melhor adequação da avaliação, na opinião da mestrande, os critérios e os instrumentos para este processo devem ser dialogados com as crianças e com os seus pais, de modo a compreender os seus pontos de vista.

Uma outra modalidade de avaliação é a diagnóstica (DL n.º 17/2016, de 4 de abril) onde, no início do ano, se verificam os conhecimentos que os alunos possuem até ao momento. Assume-se a importância desta modalidade por permitir ao professor recolher informações acerca das crianças, podendo averiguar as suas necessidades e interesses partindo destes para o desenvolvimento de outros conhecimentos. Porém, é importante que o professor atenda que as informações obtidas podem não se prolongar ao longo do tempo, não formando juízos de valor ou “rótulos” sobre a criança naquele

momento, pois é necessário atender que aquilo que a criança é hoje pode não corresponder ao amanhã (Abrantes & Araújo, 2002).

No desenvolvimento da prática educativa, a importância atribuída aos processos que a criança percorre para alcançar as aprendizagens preconizou a modalidade de avaliação formativa onde, mediante a análise dos dados recolhidos, se orientou o processo de ensino e de aprendizagem. Esta avaliação decorreu de um modo sistemático e contínuo com recurso a instrumentos que permitiram a recolha de informações detalhadas sobre o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, estes dados favoreceram a reflexão sobre as atividades desenvolvidas de modo a repensar as estratégias adotadas e a acompanhar as aprendizagens das crianças (idem), tomando-se estas como ponto de partida para futuras intervenções.

Em conformidade com todas as especificidades referidas, o perfil do professor do 1.º CEB deve consignar a visão de escola inclusiva, atendendo aos conhecimentos prévios das crianças e a diferentes metodologias com o objetivo de promover a autonomia das crianças. Para um desenvolvimento holístico, o professor deve assegurar-se da articulação curricular no mesmo ano e entre ciclos educativos, servindo-se de uma boa relação com os adultos e com as crianças para um desenvolvimento harmonioso da criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). É graças à prática que o professor tem a oportunidade de refletir sobre a sua ação, interpretando as situações de maior e menor sucesso com argumentos baseados em conhecimentos científicos, pedagógicos e normativos (Pacheco & Flores, 1999). A prática torna-se assim uma oportunidade de aplicar procedimentos refletidos, convertendo-se num processo de reformulação de competências e saberes (Gómez, 1992). Esta conceção alude o professor como um investigador que, através da procura de soluções aos problemas emergentes da prática, colabora na construção dos seus saberes profissionais, tornando-o independente de outras investigações (Estrela, 2010).

Em suma, o perfil do profissional reflexivo e investigador expressa-se com a relação reflexiva entre a teoria e a prática cuja aliança, expressa no capítulo 2 e 3, contribuiu para a análise das ações desenvolvidas ao longo da prática educativa.

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

Este capítulo apresenta como objetivo a identificação das características dos contextos de estágio onde se desenvolveu a PES. Dado que a prática educativa ocorreu em dois níveis educativos na mesma instituição cooperante, a estruturação deste capítulo apresenta um ponto dedicado à caracterização geral do estabelecimento educativo e outros dois pontos, um dirigido à caracterização do contexto de estágio na EPE e o outro referente ao 1.º CEB.

Além da caracterização dos contextos de estágio, este capítulo integra um ponto dedicado à metodologia de investigação, uma vez que se apresentou como uma estratégia de formação e de desenvolvimento profissional no âmbito da prática educativa.

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI) onde decorreu a prática educativa nas valências de EPE e de 1.º CEB localiza-se na área metropolitana do Porto. Esta freguesia caracteriza-se por uma superfície territorial com cerca de 30 mil habitantes (Junta de Freguesia, 2014), cuja taxa de desemprego afeta 14,9% da população (Censos, 2011).

Segundo a Câmara Municipal (2015), este estabelecimento educativo foi, desde 2006, destinado apenas ao ensino do 1.º CEB e alvo de um projeto de requalificação. A aposta centrou-se na requalificação da EB1/JI para acolher as valências de EPE de outro estabelecimento, beneficiando de uma ampliação das suas infraestruturas destinadas ao 1.º CEB. A inauguração como Centro Escolar ocorreu a 6 de janeiro de 2015, pelo autarca António Fernandes, apesar da instituição cooperante ser referenciada como EB1/JI em todos os documentos legais. Segundo a recomendação 4/2011, presente em Diário da República, de 26 de abril de 2011, esta designação de “Centro Escolar”

pertence a uma política de reordenamento que visa aglomerar num só espaço vários níveis de ensino.

A EB1/JI, em questão, localiza-se numa zona habitacional servida por um parque de lazer composto por uma vasta área sombria e com equipamentos dirigidos à atividade física. Graças à sua estrutura, o edifício escolar encontra-se adaptado a crianças com NEE encontrando-se em rés-do-chão e com adaptações a nível das estruturas físicas, como rampas de acesso. O facto de não existirem diversos pisos permite que a temperatura interior não apresente grandes oscilações de um espaço para outro, sendo que a boa exposição solar se assume como um grande contribuinte para uma temperatura amena.

A instituição cooperante caracteriza-se por dois edifícios, sendo num deles que se situam as duas salas da EPE, cinco casas de banho (três adaptadas para as crianças e duas para adultos), um fraldário, duas salas de 1.º CEB, um polivalente, três gabinetes (um que desempenha a função de fraldário, outro dedicado à arrecadação de materiais e outro reservado para as assistentes operacionais), um espaço exterior e a sala da Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (UAEM). Esta unidade apoia cinco alunos de 1.º CEB com NEE que, apesar de estarem grande parte do tempo neste espaço, frequentam algumas atividades letivas junto da sua turma, como as áreas curriculares de Expressão e Educação Musical, Estudo do Meio e ainda as atividades previstas no Plano Anual de Atividades da instituição. Estas crianças são acompanhadas por duas docentes especializadas em Educação Especial, duas auxiliares e por um professor de música e de atividade física especializados em Educação Especial. Além destes profissionais, as crianças recebem a visita de técnicos externos para o exercício de terapia ocupacional e terapia da fala.

O segundo edifício caracteriza-se pela existência de seis salas do 1.º CEB, uma sala de professores, um refeitório comum à comunidade escolar, um corredor de acesso às salas, uma secretaria, três gabinetes (da coordenadora, o do apoio educativo e de arrecadação de material didático) e duas casas de banho (uma reservada para crianças e outra para adultos). Um recurso educativo não verificado foi a biblioteca escolar e, para colmatar este aspeto, a Câmara Municipal promove a deslocação da Biblioteca Itinerante à escola, quinzenalmente. Por outro lado, os docentes podem usufruir da biblioteca de outra escola, requisitando as coleções de livros disponíveis ou convidando a bibliotecária para a realização da “Hora do Conto”.

Em relação à zona exterior existem diferentes espaços para a EPE e para o 1.º CEB, pois as atividades educativas decorrem em edifícios diferentes, mas pertencentes ao mesmo estabelecimento. Em torno de todo o edifício escolar, existe um vasto terreno, algumas áreas sombrias, um pequeno repuxo que fornece água potável, e uma zona destinada à prática dos jogos coletivos. Estes espaços, durante os intervalos, são alvo de vigilância por parte de assistentes operacionais e por professores titulares de turma, cabendo, a estes últimos, 45 minutos semanais desta função. De forma a delimitar a escola do meio em que se insere existe um gradeamento e uma portaria onde se encontra um vigilante durante o período em que a escola se encontra aberta (das 7h30 às 19h).

Durante o horário não letivo, as crianças da EPE têm a opção de frequentar as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e as de 1.º CEB podem frequentar as Componentes de Apoio à Família (CAF), desde o acolhimento (das 7h30 às 9h) ao prolongamento (das 17h30 às 19h). A responsável pelas AAAF é uma animadora que ocupa um pequeno polivalente para a dinamização de atividades dirigidas às crianças da EPE. Quanto às CAF são dinamizadas por uma professora no polivalente ou no corredor da instituição. A opção de as crianças frequentarem este tipo de apoio é tomada pelos pais no ato da matrícula da criança, devendo ser confirmada no início do ano letivo (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto).

O corpo de profissionais da EB1/JI é formado por cerca de 33 profissionais, dos quais 16 pertencem ao corpo docente e 17 pertencem ao corpo não docente. O corpo docente é constituído por duas educadoras, oito professores titulares de 1.º CEB, quatro professores não titulares (sendo uma a coordenadora da instituição cooperante e os outros três são professores de apoio ao estudo), uma professora e uma educadora, ambas especializadas em Educação Especial. Os professores responsáveis pelas AEC não foram contabilizados, dado o seu carácter rotativo. O corpo não docente é formado por 17 profissionais (dez assistentes operacionais para o 1.º CEB, duas assistentes operacionais para a EPE, duas assistentes operacionais para a UAEM e três cozinheiras). Este número de profissionais do corpo docente encontrava-se distribuído por dois grupos de crianças de EPE, três turmas de 1.º ano, duas turmas do 2.º ano, duas turmas do 3.º ano e uma turma do 4.º ano do 1.º CEB.

O Plano Anual de Atividades apresenta os projetos desenvolvidos pela intuição. O respeito pelo outro, a consciência ecológica, os hábitos saudáveis de vida e a promoção do sucesso na língua materna são algumas das temáticas abordadas pelos diversos projetos, de onde quatro (“Horta Pedagógica”, “Compreensão Leitora”, “Escrita Criativa” e “Bem comer para bem aprender”) são dinamizados por turmas da EB1/JI.

O Projeto Educativo do Agrupamento onde se integra a instituição cooperante veicula alguns valores como a “cultura do saber”, o “empenho e espírito de trabalho”, o “sentido de responsabilidade e autonomia”, a “tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”, a “solidariedade e espírito de partilha” e a “consciência ambiental”. Estes valores defendidos relacionam-se com os objetivos estratégicos definidos: a melhoria do sucesso dos alunos e a promoção da cooperação, da segurança da comunidade escolar e da consciência ambiental (Projeto Educativo, 2016-2019).

O envolvimento da família com a escola era um dos aspetos a melhorar no futuro sendo que, na instituição cooperante, esta relação era positiva pelo papel ativo da associação de pais na participação e sugestão de atividades para o ano letivo. A comunicação escola-família foi presenciada por momentos informais de diálogo. Entre os profissionais deste estabelecimento educativo estabelecia-se uma relação saudável, favorecida por conversas informais e reuniões entre docentes dos diferentes níveis educativos, cujo objetivo deste último encontro consistia na garantia da continuidade do processo educativo das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O ambiente educativo da sala em EPE constitui-se facilitador de oportunidades educativas para a criança, cabendo ao educador refletir sobre este e, se necessário, proceder a eventuais ajustes. Para tal, importa analisar as várias dimensões que o constituem (grupo, espaço e materiais, tempo e interações) perspetivando-se um conhecimento mais detalhado e aprofundado

do contexto. Estes dados de caracterização, obtidos através do processo de observação e considerados para uma ação adequada, apoiam a compreensão das ações desenvolvidas e apresentadas no ponto 3.1 do presente relatório (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em conformidade, o grupo era constituído por 19 crianças, das quais oito pertencem ao sexo feminino e 11 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A heterogeneidade de idades merece ser especificada pelo que havia uma criança com três anos, dez crianças com quatro anos, cinco crianças com cinco anos e três crianças com seis anos. Em diálogo com a educadora cooperante constatou-se que quatro crianças frequentam pela primeira vez a EPE, enquanto que outras quatro já acompanha desde o ano anterior. Neste grupo existe uma criança com perturbação do espectro do autismo e outra com algumas dificuldades motoras no nível braquial direito devido a uma paralisia cerebral. Estas crianças frequentam terapias hospitalares e são abrangidas pelo DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, beneficiando de programa educativo individual (PEI) e do acompanhamento de uma professora de ensino especial três vezes por semana.

Analisando o contexto familiar verifica-se que o nível de formação dos pais ultrapassa a escolaridade mínima obrigatória, pelo que todos possuem habilitações académicas iguais ou superiores ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação à situação profissional, o nível de desemprego é baixo, pois num universo de 34 pais apenas duas mães não exercem qualquer atividade profissional. Referente à família afirma-se que as crianças vivem com o núcleo do seu agregado familiar, ou seja, com o pai, mãe e irmã(o), à exceção de uma criança que vive com a mãe e com irmã. Em relação ao número de irmãos, sete crianças têm irmãos mais velhos, uma tem uma irmã mais nova, duas crianças são gémeas e as restantes nove não têm irmãos.

Através da observação direta e contínua ao longo do estágio neste contexto, o grupo revelou dificuldades ao nível da área da expressão e comunicação, mais precisamente, na linguagem oral. As crianças apresentavam um vocabulário pobre e de difícil compreensão onde também demonstraram dificuldades na dicção e articulação de palavras, estando algumas a ser acompanhadas em terapia da fala. Na formação pessoal e social salientaram-se as dificuldades na ao nível da escuta do diálogo do outro, na partilha de materiais e na colaboração.

Em relação aos interesses, o grupo evidenciava gosto pela exploração de jogos de tabuleiro e pela audição de histórias. Em relação à educação artística, existia um grande interesse pela dramatização de histórias, desenvolvimento de jogos motores e atividades relacionadas com as artes visuais. As atividades de natureza experimental e científica apresentavam-se também como área de interesse, pela curiosidade presente e observada durante o desenvolvimento das mesmas. Outros interesses expressados pelas crianças consistiam na exploração das áreas de jogo e nas atividades no espaço exterior.

De forma a respeitar as preferências e motivações do grupo, a educadora alterava a planificação para promover a felicidade e as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Considerando este aspeto, e transpondo para a dimensão das interações, a relação adulto-criança baseava-se no respeito, cooperação, estimulação, segurança e escuta da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Notava-se uma grande afetividade de todos os profissionais para com as crianças, sendo perceptível a importância de fazer com que as crianças se sentissem bem e felizes.

Este clima relacional positivo também se sentia entre as crianças do grupo, destacando-se, ainda mais, em relação ao G. e ao R.A, as crianças identificadas com NEE. O carinho sentido e a preocupação pelo seu bem-estar eram comportamentos refletidos por todo o grupo, nunca se observando qualquer dificuldade de interação. Refletia-se assim o respeito pelo outro que, nesta situação, se devia ao facto das variadas interações com estas crianças, uma vez que os valores se “vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37).

O envolvimento da família no processo educativo das crianças baseava-se pelos diálogos dos profissionais com os pais e a participação destes em algumas atividades. O projeto “Leitura Vai e Vem”, para além de promover o gosto pela leitura, era uma estratégia de aproximação dos pais à vida na EPE e de proporcionar um acompanhamento mais atento ao desenvolvimento da criança. Neste projeto, cada criança escolhia um livro para ser lido pelo adulto no fim-de-semana para, na segunda-feira, ser partilhado em grande grupo.

No que concerne às relações entre os profissionais da instituição cooperante sempre foi notório o desenvolvimento de um trabalho de colaboração. O desenvolvimento de atividades conjuntas entre as salas do jardim-de-infância e a dinamização de atividades para turmas do 1.º CEB promoviam o ambiente

colaborativo neste contexto de estágio. A relação com a comunidade pautava-se pelo desenvolvimento de projetos com entidades externas como o Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto (LIPOR), no âmbito da promoção da saúde ambiental.

A sala de atividades do grupo possuía temperatura amena e iluminação natural graças à existência de grandes janelas numa das paredes. Este espaço, com infraestruturas de qualidade, tinha cerca de 60 m<sup>2</sup> sendo suficiente para o desenvolvimento de diversas atividades. O acesso da sala ao exterior não se podia realizar diretamente, pelo facto de apenas existir uma porta de ligação da sala ao polivalente. Ainda assim, a magia vivida dentro da sala de atividades era contagiante pela exposição dos processos de aprendizagem das crianças nas paredes (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) contornando-se o tom cinzento da sala e conferindo-lhe cores agradáveis, convidativas e significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

A organização da sala de atividades por áreas de jogo (cf. Anexo A1; A2; A3; A4) permitiu traçar uma relação com a abordagem *High/Scope*, pela proximidade com o quotidiano das crianças e sua delimitação no espaço (idem). Estas correspondiam aos interesses das crianças e proporcionavam múltiplas aprendizagens, pela diversidade e pela motivação que promoviam (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Inseridos nos espaços encontram-se os materiais que se caracterizam pela sua qualidade, quantidade e adequação à faixa etária das crianças. A acessibilidade dos materiais, em parte, não era facilitada por existir, por exemplo, um armário na sala onde estavam guardados alguns livros de literatura infantil. Porém, os materiais disponíveis para utilização por parte das crianças encontravam-se colocados em estantes adequadas à sua idade e altura, de forma a promover a sua autonomia. Para uma análise mais detalhada das áreas integradas na sala importa proceder à sua enumeração: área do acolhimento, área dos jogos, área das expressões, área da casinha, área das construções e área da biblioteca.

A área do acolhimento constituída por um tapete colorido visivelmente agradável apresentava alguns sinais de degradação que iam sendo colmatados com fita adesiva. Neste espaço encontrava-se afixada a tabela do registo de presenças, o mapa do tempo e registos de tarefas a desenvolver pelas crianças nas atividades.

As atividades de pintura, recorte e modelagem aglomeravam-se na área das expressões que contava com mesas, prateleiras com folhas, um armário com materiais riscadores, de modelagem e recorte. Na base do cavalete da pintura encontravam-se boiões com diferentes cores de tinta e, perto deste, o armário com o lavatório. O desenvolvimento de atividades nesta área requer uma boa iluminação que, neste contexto, é artificial por se encontrar do lado oposto às janelas. É ainda de salientar a existência de um grande placard na parede atrás do cavalete onde se encontram expostos os registos realizados pelas crianças.

Uma destas mesas era partilhada para a exploração da área dos jogos, uma vez que os jogos de tabuleiro necessitam de apoio físico para serem realizados. Os jogos disponíveis eram puzzles com diversos graus de complexidade e dedicados às três áreas de conteúdo, enfiamentos, um quadro magnético de blocos lógicos e jogos lúdico-pedagógicos. Durante o período da prática educativa observou-se a substituição dos jogos por outros de modo a introduzir novos desafios (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Os novos materiais introduzidos provinham de um armário inacessível às crianças que continha também uma grande quantidade de livros cuja utilização era supervisionada pelo adulto e/ou restrita para determinadas atividades.

Em relação à área das construções, as atividades com os seus materiais decorriam na área de acolhimento, de modo a que as crianças criassem livremente as suas construções, sem restrições no que concerne ao espaço. Os materiais disponíveis eram alguns brinquedos, materiais de encaixe, pista de carros e sólidos geométricos de madeira, selecionados pela sua durabilidade, versatilidade e valor estético (idem). Já a área da casinha era composta por duas partes, a cozinha e o quarto, estando ambas as divisões equipadas com materiais do quotidiano das crianças.

Na área da biblioteca, as crianças contactavam com livros de pouca qualidade literária, expostos num armário de prateleiras de fácil acesso, dois *puffs* e uma pequena mesa. A tríade verificou que esta era a área menos explorada pelas crianças, tendo sido alvo de reflexão e de transformação descrita no ponto 1 do capítulo 3. O facto de ser um espaço com baixo sentido estético e pouco convidativo à sua exploração, aliado ao tratamento inadequado das crianças para com os livros, mesmo gostando de ouvir as histórias que deles emergem, conduziu a algumas alterações nesta área,

tomando sempre os conhecimentos e sugestões das crianças como ponto de partida para a transformação da sua organização.

Além dos materiais enunciados, a sala encontrava-se equipada com uma mesa que possuía um computador com acesso à internet, colunas e rádio. Este espaço era frequentemente utilizado pelas crianças para momentos de pesquisa com o auxílio da educadora, dado ser um potencial recurso para a recolha de informação e de promover o desenvolvimento de diversas competências nas crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao nível da organização do tempo, a sua caracterização marca-se pela rotina diária e flexibilidade das atividades planificadas. A rotina inicia-se às 7h30 com abertura da instituição cooperante que acolhe as crianças que frequentam as AAAF. Por volta das 9h, a educadora e o grupo dirigiam-se para a sala de atividades, onde decorria o momento do acolhimento até por volta das 9h45. Posteriormente, iniciavam-se as atividades planificadas que culminavam às 10h30 com a higiene pessoal e lanche. Após este, as crianças dirigiam-se para a brincadeira livre no exterior ou para a exploração das áreas. O segundo momento da manhã, das 11h às 11h45, dava continuidade à atividade iniciada ou ao momento de brincadeira, dependendo da motivação das crianças. Entre as 11h45 e as 13h30 ocorria a higiene, hora de almoço e atividade livre ao encargo das assistentes operacionais. Às 13h30, cada grupo dirigia-se para a sua sala e realizava-se a hora do conto por parte da assistente operacional. Entretanto, a educadora regressava à sala dando início às atividades planificadas terminando com momento dedicado à exploração das áreas de jogo. Às 15h30, algumas crianças do grupo regressavam a casa enquanto que as restantes se dirigiam para o polivalente, onde decorriam as AAAF.

O facto de a rotina pedagógica apresentar momentos sequenciais ao longo do tempo transmite segurança à criança, por conhecer o que sucede cada momento do dia. Esta previsão da sucessão de acontecimentos promove a liberdade de a criança propor modificações do seu quotidiano habitual, partindo da escuta da sua voz para atender aos seus interesses (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

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

A sala onde decorreu a prática pedagógica, inicialmente, estava organizada segundo a disposição comum do ensino tradicional vindo a sofrer alterações devido ao constrangimento dos quadros não estarem centrados em relação às mesas. O espaço onde decorriam as atividades letivas (cf. Anexo B1; B2; B3; B4) era composto por 28 cadeiras, 15 mesas, um quadro interativo, um quadro branco, um lavatório, um placard para exposição de trabalhos, dois armários (onde se encontra material escolar dos alunos e materiais didáticos), prateleiras etiquetadas com o nome das crianças para arrumação do seu material, uma coluna de caixas de plástico, cabides para que as crianças coloquem os seus pertences e três ecopontos para a separação de resíduos (azul, amarelo e indiferenciados). Para assegurar a utilização do quadro interativo existia um projetor, um computador, colunas e uma impressora.

Um aspeto a salientar prendia-se com quantidade de luz natural que entrava na sala de aula, graças à janela que ocupava a fachada da parede. Em contrapartida, a luminosidade afetava a visualização do quadro, em especial do interativo, uma vez que as cortinas das janelas eram brancas, expandindo mais a luz. A exposição da sala à luz solar tornava a temperatura amena, criando um ambiente confortável. A existência de equipamentos de aquecimento na instituição permitia o regulamento da temperatura nos períodos mais frios.

A nível físico, a sala apresentava quatro paredes de fundo branco: uma com as duas grandes janelas referidas anteriormente, outra com uma porta de vidro de acesso direto ao exterior, a que sustenta o placard e os cabides e a de acesso ao *hall* da escola. Com o decorrer das atividades letivas, foram colocados nas paredes alguns materiais didáticos como a tabela da numeração até 100 onde se iam acrescentando os números, a tabela meteorológica do registo diário do tempo, o quadro silábico, os cartazes das letras e dos ditongos. Estes materiais eram um auxílio à aprendizagem das crianças uma vez que as acompanham ao longo do percurso de aprendizagens.

No que diz respeito à turma, esta encontrava-se a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB sendo composta por 24 crianças, das quais 14 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, não

estando alguma identificada com NEE. Através da análise do processo individual das crianças verificou-se que, durante a EPE, foram diagnosticadas dificuldades ao nível da linguagem em duas crianças, tendo sido reencaminhadas para a terapia da fala. Dados os progressos significativos graças à terapia apenas uma destas crianças recebia este apoio, sendo o seu último relatório de avaliação datado de julho de 2015. Em relação aos serviços de ação social escolar são oito as crianças que dele beneficiavam tendo sido participados, em parte ou na totalidade, refeições e material escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Os manuais escolares, no decorrente ano, foram gratuitos exceto os cadernos de atividades.

Tendo por base as observações realizadas durante a prática, a turma apresentava interesse pela área da Matemática, especialmente na manipulação de materiais, desenvolvendo competências no âmbito desta área curricular. Também foi revelado um grande interesse pela área de Estudo do Meio graças à proximidade dos conteúdos com as suas experiências de vida e gostos pessoais. No âmbito das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, a turma demonstrava um gosto especial por atividades esta área, notando-se um grande prazer pelos momentos de pintura e música. Outro interesse revelado relacionava-se pelo prazer e gosto na audição de histórias, apesar de as crianças não usufruírem de um contato frequente com livros.

Relativamente às dificuldades evidenciadas, uma destas decorria nos períodos do intervalo quando as crianças questionavam qual o ecoponto em que deviam colocar o resíduo do seu lanche. Esta dificuldade conduziu ao desenvolvimento de um projeto de intervenção cujos objetivos, atividades e resultados se encontram explanados no ponto 2 do Capítulo 3.

Outra das dificuldades observadas ao longo da prática educativa residia na interação entre pares. Muitas das situações vivenciadas diziam respeito a dificuldades de interação durante o ato de brincar nos intervalos. Estes comportamentos ocorriam entre crianças da turma sendo também observados conflitos com crianças de outras turmas. Ao nível da turma, residia a dificuldade de trabalhar em grupo. Uma vez que a turma frequentava o 1.º ano de escolaridade, a professora cooperante decidiu não desenvolver atividades que permitissem o trabalho em grupo por considerar que as crianças não iriam ter atitudes adequadas. A verdadeira perceção deste aspeto foi percecionada aquando do desenvolvimento de uma atividade que visava o trabalho em

grupo, notando-se alguma dificuldade na tomada de uma decisão que fosse consensual a todo o grupo. Estas atitudes espelham-se por, nestas idades, as crianças não reconhecerem que o outro pode ter diferentes pontos de vista dos seus (Fosnot, 2007).

No que concerne às interações professora-criança, ao longo da PES, observou-se uma preocupação em relação ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, dado que, sempre que necessário, a docente pedia a colaboração dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, transmitindo a importância do papel dos pais na formação dos filhos. Além disso, quando a turma revelava dificuldades, a docente desenvolvia momentos de consolidação de conhecimentos e não de abordagem de novos conteúdos. O recurso ao manual escolar era observado regularmente, seguindo as atividades nele propostas, fossem exercícios ou sugestões dirigidas ao professor.

Analisando as características dos contextos familiares destas crianças, observava-se que, em média, os encarregados de educação (EE) possuíam formação no Ensino Superior. Porém, verificando a situação profissional, o número de EE desempregados era cinco, sendo que quatro pertenciam ao sexo feminino e, numa situação em particular, ambos os pais estavam desempregados. Ainda a nível familiar salienta-se que três crianças não têm irmãos, seis crianças possuem mais que um irmão e as restantes possuem um irmão.

No que concerne à organização do tempo irão ser mencionados aspetos em relação ao horário da turma, às rotinas diárias e de aprendizagem. O horário da turma (cf. Anexo B5) corresponde ao consignado no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, sendo observado, durante a prática educativa, o seu cumprimento de um modo flexível por parte da professora titular. Cada componente curricular possuía a carga horária semanal mínima sendo que em relação à oferta complementar ainda se verificava meia hora semanal acima do decretado e analisado no ponto 3, do capítulo 1. Apesar de facultativa, é importante referir que no horário da turma não constava a componente de Educação Moral e Religiosa. Ao nível das AEC, a escola oferecia a Atividade Física e Desportiva, Música e Ligação Escola-Meio que, no total, perfaziam o mínimo das cinco horas exigidas pelo DL supramencionado. Na turma, a adesão às AEC era bastante, uma vez que apenas três crianças não as

frequentavam. Em referência ao apoio do CAF é importante referir que seis crianças frequentavam o acolhimento e prolongamento, três apenas o acolhimento e outras três apenas o prolongamento.

Neste seguimento importa ainda mencionar as rotinas diárias das crianças desde o momento da entrada até ao momento da saída. A entrada na sala ocorria, todos os dias, às 9h sendo que algumas crianças chegavam por volta das 9h15. Este período da manhã iniciava-se com a distribuição do material pelas mesas e correção dos trabalhos de casa. Por volta das 10h20, iniciava-se o lanche na sala de aula que, quando terminado, as crianças dirigiam-se para o exterior onde decorria o primeiro intervalo da manhã até às 11h. Apesar de, no horário, a hora de almoço realizar-se a partir das 12h30, esta ocorria às 12h para facilitar a gestão de ocupação do refeitório, uma vez que era impossível todas as crianças da instituição cooperante almoçarem em simultâneo. Nem todas as crianças usufruíam da cantina escolar e, todos os dias, um assistente operacional se deslocava à sala para recolher a informação relativa ao número de refeições exatas a servir. Durante o almoço, a diáde e a professora cooperante acompanhavam e orientavam as crianças no momento da refeição e, no final, estas dirigiam-se para o recreio ou para o hall de entrada da escola, dependendo das condições atmosféricas. Das 14h às 16h ocorria o segundo momento de atividades letivas, seguindo-se o intervalo das 16h às 16h30 que decorria pelas mesmas vertentes que o intervalo da manhã. As AEC decorriam das 16h30 até às 17h30, seguindo-se o prolongamento. Estas rotinas apresentadas não variavam ao longo dos dias da semana.

Encontrando-se as crianças no 1.º ano de escolaridade, as rotinas que vivenciaram, no período inicial do Ensino Básico, tornaram-se um marco de referência para aprendizagens futuras. Na área curricular de Português, a iniciação a uma letra caracterizava-se pela leitura de uma história que descrevia o seu desenho caligráfico. Ao mesmo tempo que narrava a descrição da caligrafia, a professora cooperante registava a letra no quadro tendo sempre, por base, a orientação de uma linha, de modo a que as crianças tivessem uma visão da escrita da letra sobre este segmento. De seguida, as crianças realizavam a caligrafia da letra no manual e, quando terminavam, levavam o caderno à professora cooperante onde esta colava um desenho com a letra aprendida. Abaixo do desenho, a professora cooperante registava, no início da linha, a letra para que as crianças executassem a sua caligrafia.

Na área da Matemática, a introdução a um novo número realizava-se com o desenho de um ábaco, no quadro, uma vez que não existia este material didático na escola. A professora cooperante representava o número no ábaco e perguntava às crianças qual a quantidade que estava representada. Posteriormente, registava o numeral ao lado do ábaco e procedia ao seu registo por extenso, para que as crianças visualizassem como teriam de proceder à sua escrita. Posteriormente, estes registos eram realizados pelas crianças no manual e no caderno. Este último registo assemelhava-se ao realizado na área de Português, dado que a docente colava no caderno uma folha com o desenho do número e um conjunto com essa quantidade de elementos.

Relativamente à área de Estudo do Meio, a professora cooperante recorria ao manual para abordar os conteúdos com as crianças, observando-se momentos de diálogo sobre os mesmos. Ao longo do período da prática educativa, a professora cooperante demonstrou alguma desvalorização por esta área e pelas Expressões Artísticas e Físico-Motoras em relação ao Português e à Matemática. Esta ocorrência subentende-se que se deva à avaliação externa a que as crianças são sujeitas no 2.º ano de escolaridade e ao número da carga horária semanal mínima determinada para cada área curricular. Porém, a turma beneficiava de trinta minutos semanais de Expressão e Educação Musical cuja orientação cabe a um docente externo. Esta atividade tem um custo anual para os pais e partiu da iniciativa de um projeto adotado pela associação de pais da instituição cooperante.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo dos tempos, a evolução e o desenvolvimento têm sido conceitos-chave de resposta às mudanças que têm pautado a sociedade. Transpondo para o mundo da educação ouve-se, frequentemente, o conceito “mudança” como uma forma de assumir a necessidade de se produzir uma nova resposta às responsabilidades que a sociedade impõe aos vários níveis de educação. Na tentativa de encontrar um ator com o poder de responder às exigências da sociedade, o primeiro pensamento que ocorre é referente ao docente, dado o

papel que exerce na formação das crianças enquanto cidadãos. Desta forma, a tomada de uma postura observadora, crítica, reflexiva e indagadora é uma ferramenta crucial para a análise e interpretação do real (Estrela, 1984). Vislumbra-se assim um paralelismo com a metodologia em que se centrou a prática educativa – a metodologia de investigação-ação - uma vez que a tomada de uma postura investigadora concedeu o conhecimento de informações imprescindíveis e consideradas ao longo da prática educativa.

A metodologia de investigação-ação contribuiu, nestes parâmetros, para a construção de saberes sobre a prática graças ao contato com o quotidiano. Estes conhecimentos, sendo alvos de reflexão individual e colaborativa (Silva, 1996), potenciaram a aquisição de aprendizagens únicas e significativas devido ao seu carácter experiencial, contextualizado e reflexivo. Nestas linhas, a investigação-ação perspectiva-se pelo poder de autorreflexão que assume na formação do docente, conduzindo-o ao constante autoquestionamento de forma a compreender e melhorar a prática educativa (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Por outro lado, a investigação-ação assumiu-se como uma estratégia benéfica para atender às especificidades de cada criança e na promoção do desenvolvimento profissional do docente em formação. No culminar de todos os benefícios, o contributo desta metodologia consiste em melhorar a qualidade da educação e, por conseguinte, a transformação da sociedade (Latorre, 2008).

O percurso da prática educativa pautou-se pelo carácter cíclico que caracteriza a metodologia de investigação-ação que se desenvolve através dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Este ciclo interativo é vislumbrado positivamente também pelas OCEPE por possibilitar a adequação da prática ao grupo e contexto (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Todo o processo em investigação-ação decorrente resultou também da conexão entre ação e reflexão e entre a teoria e a prática (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996) processando-se de forma lenta, trabalhosa e com vários retrocessos e progressos.

A observação foi um processo fundamental para uma intervenção pedagógica consciente e adequada no real (Estrela, 1984), permitindo o conhecimento do desconhecido “através do contato direto com os fenómenos de acordo com a ordem natural que eles decorrem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Apesar deste processo marcar o início da prática educativa, a observação

foi um processo contínuo e transversal cujo registo das informações recolhidas foi fulcral para uma posterior análise e partilha. Este processo não se relativizou apenas às crianças, mas também ao contexto educativo e ao contexto familiar, permitindo compreender e conhecer aprofundadamente a criança e o seu meio envolvente.

Para o processo de observação decorrer de forma delimitada foi necessário definir estratégias de observação como formas, meios e critérios de registo (Estrela, 1984). Assim, procedeu-se à recolha de dados através do registo manuscrito e fotográfico realizando-se ainda algumas notas de campo. A organização das notas de campo foi realizada através do preenchimento dos guiões de observação direta (cf. Anexo C1; C2) previamente construídos, em díade, com questões orientadoras que focalizaram a atenção para determinados aspetos a observar na EPE e no 1.º CEB. Cada guião estrutura-se pelos quatro pilares do ambiente educativo (interações, espaços, materiais e tempo) podendo-se verificar a presença de outros aspetos que a díade considerou pertinente conhecer no âmbito da prática educativa. Além da construção dos guiões, o trabalho em díade contribuiu para a obtenção de um conjunto mais completo de informações, dado que as observações recolhidas por cada elemento do par pedagógico complementavam-se e, por isso, eram alvo de partilha e discussão. O diálogo entre díade e em tríade deteve um grande peso no conhecimento aprofundado do grande grupo e do contexto, dado que muitas das informações se obtiveram por diálogos informais que decorreram pelo contacto com os intervenientes do contexto educativo.

Sendo um processo crucial ao desempenho profissional do docente, a observação ajuda a transparecer as características individuais das crianças, os seus interesses, as suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Assim, a consideração destes fatores durante o momento da planificação conduziu a uma atitude reflexiva sobre a intencionalidade educativa, de forma perspetivar uma adequação das decisões às crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O processo de planificação consistiu num documento de orientação onde, na base dos dados obtidos por observação, surgiram os propósitos da ação e as estratégias para atingir os objetivos (Zabalza, 2001). Outras informações consideradas neste processo eram também explanadas no documento como, por exemplo, os interesses e as necessidades das crianças que se apresentaram

como um ponto de partida para a planificação da ação educativa. O modelo de planificação em EPE (cf. Anexo C3) apresentava ainda as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, de forma a considerar os seus conhecimentos prévios nas decisões de planificar a ação (idem). A articulação entre objetivos e estratégias era complementada com as decisões pedagógicas, onde se enquadravam as atividades nas áreas/domínios de conteúdo e apresentava-se a organização do espaço, dos materiais e do grupo adequada a cada atividade. Em relação ao 1.ºCEB (cf. Anexo C4), além dos interesses e necessidades, foram considerados os conteúdos direcionados para o ano de escolaridade em questão. Estes três aspetos, em consonância, dirigiram a planificação de atividades com estratégias que visaram, desde o início, uma articulação integrada de saberes em torno de uma temática motivadora que potencializasse a aprendizagem significativa. O modelo de planificação visiona estes aspetos mencionados, estruturando-se em três partes: a identificação dos interesses, necessidades e conteúdos que, numa segunda parte, se esboçam em estratégias utilizadas e articuladas num mapa em torno de uma temática geral, certificando a articulação curricular.

Ambos os modelos de planificação dos ciclos educativos apresentam a articulação das atividades, a nível horizontal e vertical, percecionando-se a relação das atividades ao longo do dia e ao longo da semana, respetivamente. A conexão entre as atividades permitiu o desenvolvimento de uma prática coesa que, na aprendizagem das crianças, se traduziu na construção articulada de saberes (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Uma vez que a prática educativa se orientou segundo os princípios construtivistas e socio construtivistas, a planificação surgiu como um documento que orientou a ação, não sendo seguida de forma linear favorecendo o atendimento a aspetos inesperados que poderiam decorrer no desenvolver da ação (Arends, 2008). A planificação relaciona-se assim com a ação demonstrando-se, no capítulo 3, algumas atividades desenvolvidas durante a prática educativa. Na EPE e no 1.º CEB, a ação desenvolveu-se de um modo gradativo favorecendo, paulatinamente, a familiaridade com as vivências com que um profissional se pode deparar na prática. Esta gradatividade permitiu, a pouco e pouco, a preparação para o desafio de ter nas mãos a verdadeira responsabilidade de desenvolver vários dias de atividades, ou seja, de vestir a realidade do que é ser docente.

Sendo a reflexão o eixo central da formação de profissionais educativos, durante a prática educativa, o contacto direto com diversas situações-problema conduziram a uma atitude de autoquestionamento e de carácter investigativo (Gómez, 1992). Assim, o processo de reflexão ocorreu de um modo transversal neste período formativo, comprovada através dos momentos de reflexão antes, durante e pós a ação (Schön, 1992).

Durante o momento da planificação das atividades a desenvolver, a reflexão baseava-se na preocupação em atender aos interesses e necessidades das crianças através de estratégias articuladas que visassem o sucesso das aprendizagens de um modo significativo. Esta reflexão antes da ação decorria durante a elaboração dos guiões de pré-observação (cf. Anexo C5; C6) onde se assegurava a reflexão acerca da atividade a desenvolver, procurando identificar dificuldades que poderiam surgir e de que forma se esperaria resolvê-las. O facto deste guião ser construído apenas para atividades supervisionadas não significa que a reflexão antes da ação tenha ocorrido apenas nestas atividades, uma vez que a discussão sobre a atividade a desenvolver ocorria em díade, tríade e/ou com a supervisora institucional.

Tal como mencionado anteriormente, a planificação quando colocada em ação pode conduzir a alterações que surgem por meio da tomada de uma postura reflexiva. Assim, a reflexão durante a ação permitiu o entendimento de alguns aspetos que não estavam previstos na planificação, norteando a ação para outros horizontes com vista ao sucesso da atividade. Este tipo de reflexão é importante porque permite ao docente que adequa a atividade ao problema que emergiu daquele momento, decorrendo a ação de uma forma mais adequada e significativa. Porém, a reflexão na ação despoletou algumas dificuldades, uma vez que requer uma reflexão imediata, exigindo um pensamento habilidoso sobre a forma como se vai atuar perante o problema que emergiu no próprio momento (Schön, 1992).

Contrariamente à reflexão durante a ação, a reflexão após a ação exigiu o uso de palavras presentes nas narrativas individuais (cf. Anexo C7; C8) visando-se assim uma maior consciencialização do que aconteceu, porque aconteceu e que sentido teve (Alarcão & Tavares, 2003). Este registo demonstrou, de uma forma evidente, o olhar retrospectivo sobre a ação e as emoções sentidas, considerando sempre uma descrição do sucedido e a sua reflexão justificada na base da fundamentação pedagógica e didática. Os

instrumentos que acompanharam o processo de reflexão foram de extrema importância para assegurar a constante reflexão que se pauta pela “relação dialética entre o que se pensa e o que se faz” (Vieira, 2005, p.118). Tendo em vista o desenvolvimento profissional do docente, estes momentos de reflexão individual permitiram uma consciencialização sobre as experiências vividas cujas perspectivas foram consideradas em ações futuras. Além do modo individual, este processo também decorreu na base do diálogo em díade, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, favorecendo a compreensão e a reconstrução da prática (Goméz, 1992).

Outra das estratégias formativas que evidenciam o carácter transversal da reflexão durante o período da prática educativa diz respeito à elaboração dos Diários de Formação: “diário” por ser um espaço dedicado ao registo escrito regular e “formação” devido à interação entre formando e formador no que respeita ao direcionamento para determinados focos de reflexão (Zabalza, 1994). Este instrumento sustentou todo o percurso da PES, implicando a escrita, a expressão e o carácter histórico e longitudinal. Porém, o principal aspeto do Diário de Formação centrou-se na reflexão, dado que permitiu refletir sobre o narrado, auxiliou na consciencialização da ação na prática e ainda contribuiu para a identificação de problemas a solucionar nos contextos em questão (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Por meio do desenvolvimento da ação e do questionamento sobre a prática desenvolvida, emerge a avaliação como a recolha de informações a considerar para futuras decisões na prática. Para além da obtenção de dados acerca do desenvolvimento das aprendizagens das crianças, este processo consiste na reflexão sobre os efeitos da ação educativa com vista à reformulação da ação para atender de uma forma mais adequada aos interesses e necessidades das crianças (Arends, 2008). O processo de reflexão apresenta assim uma forte ligação com a avaliação, uma vez que, através da postura crítica e problematização de questões emergentes da prática, se obtêm dados que permitem um processo consciencioso. Das três modalidades de avaliação existentes, a avaliação formativa enquadrou-se no percurso da prática educativa pelo seu carácter sistemático e contínuo, fornecendo informações acerca do desenvolvimento das crianças com vista ao ajustamento das estratégias na ação educativa (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

As novas OCEPE defendem a avaliação na EPE como um processo formativo afastado da classificação de aprendizagem das crianças, cingindo-se à valorização individual e do processo de evolução das aprendizagens. Os documentos resultantes do registo de informações acerca da criança devem ser partilhados com a família e com outros profissionais, promovendo um diálogo construtivo na perspetiva da melhoria da qualidade da prática educativa. A co construção do saber profissional na avaliação torna esta fase como uma estratégia de formação não só das crianças como do educador e dos demais intervenientes do processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No caso do 1.º CEB, o registo de informações acerca do desenvolvimento das aprendizagens das crianças realizou-se através das grelhas de observação (cf. Anexo C9) com descritores de desempenho dirigidos a cada área curricular e sobre uma escala definida e explicada. Este instrumento auxiliou na identificação das necessidades, contribuindo para uma ação futura mais adequada, graças às informações que permite reter sobre cada criança. No momento de reflexão após a ação, a análise dos dados recolhidos com este instrumento permitiu que, em ações futuras, se tomasse partido das informações registadas para se ponderar o desenvolvimento de novos conhecimentos ou a utilização de determinadas estratégias pedagógicas.

Em suma, todos estes pontos que espelham a investigação-ação foram tomados como referências de orientação da prática educativa, proporcionando um conjunto de saberes imprescindíveis que promoveram o desenvolvimento pessoal e profissional. A transversalidade desta metodologia aos dois contextos de estágio permitiu o desenvolvimento de uma ação mais adequada e significativa, contribuindo para o desenvolvimento das ações e projetos descritos e analisados no capítulo 3.

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

Ao iniciar a leitura do presente relatório de estágio, o leitor deparou-se com um quadro conceitual, teórico e legal cujas bases sustentaram a prática educativa e a construção deste capítulo onde se presencia a reflexão sobre as ações desenvolvidas. Surge por este meio, a relação entre a teoria e a prática, uma ponte desejável na formação de docentes. A visão desta aliança perspectiva uma formação construtivista, uma vez que um conhecimento teórico sólido auxilia na lida com as situações da prática sobre as quais, futuramente, se recai em reflexão, construindo-se e desenvolvendo-se o próprio conhecimento (Korthagen, 2012). Apesar do peso que a prática desempenha na formação, não se deve descuidar o papel da teoria, uma vez que a necessidade do “saber” e do “fazer” complementam-se bidireccionalmente (Moreira & Ferreira, 2014). Este balanço entre teoria e prática, existente na formação de docentes, conduziu à reflexão durante a prática educativa, produzindo-se saberes graças ao papel de investigador.

O presente capítulo contempla a ligação entre estes conceitos sendo exemplo as vezes em que o leitor é remetido para fundamentos teóricos explanados no primeiro capítulo, não descurando a consideração das informações apresentadas no segundo capítulo. Estas últimas revelam um conhecimento aprofundado do contexto para uma prática adequada às especificidades do meio e necessidades e interesses das crianças. Ainda referente a este momento de análise, podem ser encontrados traços comuns à metodologia de investigação também apresentada no capítulo 2, uma vez que o percurso desenvolvido na prática se inspira nas suas linhas.

Através desta retrospectiva reflexiva e fundamentada possibilita-se o conhecimento do contributo que as ações geraram nas aprendizagens das crianças e, em simultâneo, no desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Para uma melhor visão destes aspetos, este capítulo encontra-se subdividido em dois pontos que refletem as ações desenvolvidas, os resultados e evidências de comportamentos verbais e não verbais das crianças em cada contexto educativo onde decorreu a prática educativa: a EPE e o 1.º CEB.

## 1.AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada na EPE permitiu o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais imprescindíveis no processo de formação do educador. Concomitantemente, a construção de saberes profissionais ocorreu pelas experiências vividas neste ciclo educativo e pelo constante questionamento e reflexão individual e/ou com os intervenientes deste processo (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, as interações pedagógicas de natureza colaborativa foram preponderantes para o crescimento dos conhecimentos a nível profissional, não só para a díade como para os restantes intervenientes. Graças ao trabalho colaborativo, a capacidade de reflexão acrescida e as múltiplas oportunidades de aprendizagem auxiliaram na resposta a problemas emergentes na prática educativa, bem como ao desenvolvimento de competências essenciais ao perfil profissional da autora deste relatório.

Além da colaboração na construção do conhecimento profissional, a metodologia de investigação-ação contribuiu para o desenvolvimento de uma prática baseada no saber pensar e agir, para responder adequadamente às múltiplas situações emergentes ao longo deste processo. A riqueza desta estratégia de formação em contexto de prática docente expandiu-se com as interações pedagógicas de natureza colaborativa, promovendo-se o desenvolvimento de competências profissionais, pela participação e contributo dos atores no percurso da metodologia adotada. Os dados recolhidos ao longo do período de estágio, através da observação e reflexão, transversal e sistemática, resultaram da troca de informações entre todos os atores do processo e não apenas do olhar dos atores em formação profissional. Assim, a planificação e o desenvolvimento da ação moldaram-se atendendo a esses dados, perspetivando uma prática adequada ao grupo e ao contexto, onde a centralidade residiu na criança, nos seus interesses, necessidades e motivações (Zabala, 2001). Para deter um conhecimento aprofundado de cada criança, a estratégia recaiu sobre a atenção individualizada conseguida através de contatos e diálogo individuais com as crianças (Zabalza, 1998). Este enfoque individual traduz a visão da criança como um ser singular com formas de

aprender próprias, cabendo ao educador apoiar e estimular cada aprendizagem de acordo com as características específicas individuais (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Um dos grandes interesses evidenciados pelas crianças surgiu aquando da entrega de uma informação, dirigida aos pais, acerca da participação no musical “Vou pintar o meu planeta”. Após a leitura da informação ao grupo, as crianças partilharam entre si opiniões sobre o que lhes sugeria o nome do musical, revelando adquirir conhecimentos sobre esta temática (“Eu conheço o planeta Saturno pelo anel.” [D. A.]). Sabendo que o educador deve considerar os conhecimentos prévios das crianças de forma a partir destes para o desenvolvimento de outros (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), o diálogo em grande grupo promoveu-se ainda com o objetivo de estimular a comunicação, a partilha e o desenvolvimento de conhecimentos entre as crianças. A escuta da voz da criança proporcionou-lhe bem-estar, segurança e motivação, pela valorização dos seus conhecimentos e interesses por parte do adulto (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este clima favorável beneficiou a participação de mais crianças do grupo que, em dado momento e pela divergência de opiniões, discutiam se o Sol se poderia incluir no campo dos planetas e se Plutão ainda era considerado planeta anão.

A procura de respostas para as questões e hipóteses emergentes no diálogo conduziu à necessidade do processo de pesquisa, dado que as crianças argumentavam e contra-argumentavam entre si. Cabendo ao educador refletir sobre formas de estimular a curiosidade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), o questionamento potenciou o posicionamento crítico da criança sobre as dúvidas existentes, refletindo sobre os meios de recolha e análise de informação para obter resposta às suas finalidades. Esta necessidade de compreender o mundo, ampliada pela curiosidade em torno da temática dos planetas, conduziu algumas crianças ao envolvimento em novos processos de aprendizagem por pesquisa através de outros meios e/ou de outros intervenientes do processo educativo. Os dados fundamentadores da observação deste envolvimento aludem à atitude de uma criança que levou para a sala um atlas astronómico com o objetivo de ser explorado e de complementar os dados recolhidos na pesquisa inicial. O despertar da curiosidade das crianças conduziu à necessidade de alargar o campo de pesquisa sendo que a construção de novos significados por parte de outra

criança revelou-se através da integração de novos vocábulos no seu léxico (Sá, 2003), exprimindo a nomeação dos planetas, em língua inglesa e portuguesa, segundo a sua posição no Sistema Solar. Por estas linhas, o acompanhamento da família no processo educativo da criança revela-se fulcral dada a possibilidade de este ocorrer em diversos ambientes, percecionando-se a inter-relação entre contextos como um fator positivo no desenvolvimento da criança (Portugal, 1992).

No âmbito da participação no musical supramencionado, alguns membros do elenco desenvolveram a interpretação das músicas do espetáculo com as crianças, de forma a estimular e a valorizar o papel ativo destas durante o musical. As músicas, para além de desenvolverem a memorização, transmitiam mensagens de promoção da consciência ambiental, favorecendo a reflexão sobre as atitudes ambientais do Homem e a importância destas para a preservação e conservação do planeta. Estas atividades, em conjunto com a análise desenvolvida em torno dos planetas do Sistema Solar, conduziram as crianças a tomar a iniciativa de construir o planeta Terra, traduzida na atividade “O meu mundo e os outros” (cf. Anexo D1). A interação adulto-criança, visível na articulação das iniciativas das crianças com as propostas da díade, promoveu a planificação da ação, atendendo a estratégias que integraram, aprofundaram e alargaram os interesses das crianças, não descurando o carácter desafiante e estimulador (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A opção metodológica de sistematização dos dados recolhidos das crianças assumiu a forma de registo individual e gráfico das informações obtidas pela sua recorrente utilização. Apesar da sugestão das crianças ter incidido no registo bidimensional, a estratégia recorrida ilustrou-se na construção tridimensional do planeta, de modo a obter uma representação o mais real possível e de proporcionar novas experiências através de estratégias e recursos diversificados (Cardona, 1997).

De forma a promover o desenvolvimento da área de formação pessoal e social, uma área na qual residiam algumas das dificuldades do grupo elencadas no capítulo 2, a reflexão antes da ação promoveu a definição de objetivos cuja intencionalidade se traduziu nas decisões pedagógicas tomadas para o desenvolvimento da ação. A atividade desenvolvida, através do trabalho de pequeno grupo, promoveu, além da partilha de materiais e do espaço de pintura, o trabalho em equipa, dado todo o processo ocorrer em torno de um

objetivo comum, tendo assumido características de aprendizagem socio construtivista. De facto, tal como referenciado nas OCEPE, é nas inter-relações que a criança vai aprendendo a valorizar e a respeitar valores diferentes dos seus (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), cabendo ao educador promover o envolvimento da criança em atividades individuais, de pequeno grupo e grande grupo, no âmbito do jardim de infância e da comunidade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A construção do planeta foi realizada tendo por base as decisões tomadas pelas crianças, nomeadamente em relação aos materiais (“Precisamos de uma bola. [N]”) e às cores (“Verde para a relva, azul é a água e branco para o gelo” [T]). Por meio do diálogo e pelo contacto com diversos materiais, as crianças escolheram representar ambos os polos do planeta Terra, utilizando algodão, pela sua aparência se assemelhar à neve e ao gelo (cf. Anexo D2). Durante este processo, cuja finalização não se previa em absoluto, foram observados alguns diálogos entre as crianças de ambas as salas da EPE, onde prevalecia a partilha de conhecimentos e de atividades sobre o Sistema Solar.

Com vista ao desenvolvimento da ação sustentada nos dados recolhidos através da observação e na visão do jardim de infância como um ambiente propiciador da partilha de aprendizagens, a díade, em conjunto com as senhoras educadoras, promoveu um momento de divulgação de aprendizagens entre os dois grupos de crianças. Esta partilha de saberes foi possível por se ter dado oportunidade da criança se exprimir, valorizando-se as suas experiências e conhecimentos como contributos essenciais não só para o seu desenvolvimento como para o dos outros atores (Hohmann & Weikart, 2011). Graças ao clima favorável criado e às experiências positivas com os adultos, a autoconfiança das crianças culminou com a iniciativa de construir um Sistema Solar comum às duas salas. Através do tempo concedido para fazer escolhas e tomar decisões, as crianças, mediante a negociação, procederam à distribuição dos planetas que cada sala ficaria responsável de construir para, posteriormente, serem expostos junto do planeta Terra. Na fase seguinte, a análise da imagem do Sistema Solar incidiu nas características dos planetas como a cor, o tamanho e a temperatura, considerando este último fator em relação à distância do planeta ao Sol. Para a construção dos planetas (cf. Anexo D3), cuja estrutura era de esferovite, as crianças tiveram como ponto de referência o tamanho do planeta Terra, de forma a respeitar as diferenças de

dimensões entre os planetas. Os conceitos matemáticos no âmbito da cardinalidade foram os primeiros a surgir pela contagem da quantidade de planetas que compõem o Sistema Solar que, posteriormente conduziu ao desenvolvimento de conceitos de ordinalidade, pela necessidade de saber a ordem e a posição que cada um ocupa no espaço (Castro & Rodrigues, 2008). Em simultâneo, a análise dos planetas permitiu indicar características ao nível da medida, pela capacidade de comparar grandezas através de expressões como “maior que”, “mais pequeno que” e “igual a” (Mendes & Delgado, 2008). Todo este processo demonstrou a potencialidade que a articulação das propostas das crianças, juntamente com as do educador, proporciona experiências relevantes na abordagem às temáticas emergentes no processo educativo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem. O próprio percurso, pelas linhas características de uma abordagem científica, favoreceu a motivação para o desenvolvimento de aprendizagens significativas onde a criança foi o sujeito da construção do seu conhecimento, pelo papel ativo no processo de investigação sobre o que queriam conhecer (Roldão, 1994). Outro aspeto importante a refletir reside na gestão do currículo que, com base nos dados recolhidos por observação, permitiram a abordagem de várias áreas de conteúdo, como a área de Conhecimento do Mundo, o subdomínio das Artes Visuais e o domínio da Matemática de forma integrada, com o objetivo de promover a construção articulada de saberes e o desenvolvimento holístico da criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ainda enquadrada na atitude reflexiva sobre a ação, importa analisar o impacto da mesma nas aprendizagens das crianças através de evidências que ilustram os progressos e o valor das experiências no desenvolvimento da criança. Esta atividade, apesar de ter sido desenvolvida na fase inicial do período da prática educativa, foi referenciada várias vezes pelas crianças, principalmente pela exposição dos seus processos de aprendizagem num espaço comum às duas salas no jardim-de-infância (cf. Anexo D4). Porém, atendendo à atitude reflexiva com base nas evidências, considera-se que estas atitudes tenham sido alvo de influência pelo envolvimento constante de uma criança em torno da temática dos planetas. As observações sobre esta criança, mesmo na fase final da prática no contexto, apresentam a motivação em redor deste tema como, por exemplo, a iniciativa na realização de uma pesquisa com orientação dos pais e do irmão, o conhecimento do desenvolvimento de uma

investigação científica sobre a existência de um novo Sistema Solar, registros gráficos, a exploração de um livro sobre astronomia durante a visita à biblioteca da escola secundária e a construção do seu próprio planeta Terra, recorrendo a materiais facultados pelos pais. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), a entrega, satisfação, expressões entusiastas e a abertura a estímulos relacionados com as experiências são ilustradores do envolvimento desta criança, o que implica uma aprendizagem significativa e profunda pelo desenvolvimento no limite das suas capacidades, mais concretamente, na ZDP. A reflexão da díade com a senhora educadora cooperante sobre o envolvimento das crianças, na atividade acima descrita e analisada, permitiu comprovar a importância da promoção do bem-estar emocional como forma de potenciar a partilha de sentimentos e experiências por parte das crianças. Como tal, esta capacidade de se colocar no lugar da criança, para a ouvir e compreender a sua perspetiva, possibilitou uma intervenção de qualidade pedagógica superior e o desenvolvimento de novos percursos de aprendizagem (Portugal, 2009).

Estas linhas orientadoras incitam, precisamente, à análise e descrição de uma pequena investigação desenvolvida pelas crianças, sobre a germinação de um feijão, cujo interesse partiu das mesmas. O principal estímulo para recorrer à metodologia científica na descoberta do número de dias que um feijoeiro demorava a nascer surgiu da atividade de exploração da obra “Ainda nada?” de Christian Voltz (cf. Anexo D1), cuja exploração decorreu na primeira atividade observada pela docente supervisora. As razões que conduziram à escolha desta opção literária dizem respeito à criatividade e à qualidade estética das ilustrações para motivar as crianças e, acima de tudo, ao problema que a história coloca. Num momento inicial da atividade, com a chegada de uma carta do correio à sala de atividades, as crianças demonstraram curiosidade em saber quem era o emissor e qual o seu conteúdo. Este efeito surpresa é essencial no desenvolvimento do pensamento mágico e da criatividade, uma vez que as crianças formularam hipóteses e discutiram sobre o que estaria dentro do invólucro (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Depois de abanarem o envelope, através do som produzido, as crianças foram formulando hipóteses sobre a existência de um papel que, possivelmente, teria uma mensagem dirigida ao grupo. Efetivamente, continha uma mensagem, que foi lida durante um momento de silêncio por parte das crianças, devido à

curiosidade despertada por esta estratégia. Segundo as instruções escritas na carta, as crianças deslocaram-se à caixa mágica onde, através dos pozinhos brilhantes acompanhados das palavras mágicas, surgiu o livro “Ainda nada?”. Importa referir que a caixa mágica acompanhava o grupo desde o início do ano letivo graças ao par pedagógico que no primeiro semestre realizou a sua prática com o mesmo grupo, tendo sido utilizada pela díade de estágio a que se refere este relatório, no sentido de minimizar ruturas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Além disso, esta estratégia proporcionou a estimulação da imaginação das crianças, uma capacidade crucial ao desenvolvimento geral da criança (Vygostky, 2009).

Antes da audição da leitura da história, as crianças foram questionadas sobre o que o título lhes sugeria, de forma a despertar a atenção e a convocar conhecimentos anteriores (Viana & Ribeiro, 2014; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Durante a exploração de livro, a estratégia de ocultar as ilustrações, através da sobreposição de folhas brancas, tinha como finalidade transpor a atenção do livro para o fantocheiro, dada a posterior audição da história através da sua dramatização por parte da díade. A opção pedagógica de dramatização da história cingiu-se pela importância de alimentar o imaginário das crianças e enriquecer as suas experiências, através do recurso a materiais diversificados e estimulantes (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Este conjunto de condições, aliadas ao facto de ser uma atividade pela qual as crianças revelavam grande gosto, promoveu a concentração e o prazer, observados através da concentração e de expressões de admiração manifestadas durante o momento da dramatização.

O relato oral da história permitiu conhecer a compreensão literal da obra por parte das crianças, enumerando-se as ideias principais e a sequência de acontecimentos (Viana & Ribeiro, 2014). Pela evidência de necessidades ao nível da linguagem oral foram desenvolvidas diversas atividades, na prática educativa, em torno do relato oral de histórias, de forma a desenvolver competências ao nível da produção linguística e de promover o alargamento do campo lexical (Rigolet, 2006). Ao nível da estruturação do pensamento, a exploração oral permitiu uma organização dos acontecimentos da história, segundo a sua sequencialidade. Neste momento, a criança mais nova do grupo mencionou algumas personagens que não estavam integradas na história o que, com a ajuda das crianças mais velhas, conduziu a uma reformulação do

seu pensamento. A heterogeneidade de idades no mesmo grupo de crianças, além de desenvolver competências de socialização, demonstra a sua riqueza neste exemplo ilustrador da atuação na ZDP, um conceito explorado no capítulo 1.

Como referido anteriormente, o conteúdo da história, apesar de revelar todas as condições e cuidados necessários a ter com as plantas, colocava a questão problema sobre o tempo de germinação de um feijão. Com base nas hipóteses formuladas coube apoiar as crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens, mais propriamente, na definição de estratégias que permitissem desenvolver a pesquisa. Além de promover o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, o apoio à criança e a promoção do gosto por aprender são fulcrais para potencializar a autorregulação da aprendizagem, isto é, que a criança aprenda a aprender (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Por estas linhas, a sementeação de em feijão surgiu como uma estratégia, por parte das crianças, capaz de apresentar resultados que obtivessem resposta à sua curiosidade perante este fenómeno. Na enumeração dos recursos necessários para o desenvolvimento da atividade experimental, o grupo verificou que não possuía material suficiente, recorrendo-se à “caixa mágica” para que este surgisse.

A deslocação ao exterior decorreu a pedido das crianças para a recolha da terra e posterior continuidade do processo de sementeação, decorrendo um intercâmbio entre o espaço interior e exterior, dado que ambos contribuem para o processo educativo das crianças. O contacto direto com a natureza envolveu experiências estimulantes para a criança que, nesta atividade, se traduziram em comunicações de conhecimento sobre alguns animais observados. No regresso ao interior, cada criança realizou a sementeação do seu feijão segundo a ordem de sucessão de acontecimentos na história e, posteriormente, colocaram-nos no parapeito da janela, por se reconhecer a necessidade da luz e calor solar no processo de crescimento da planta. Posteriormente, por questionamento do adulto, as crianças refletiram e decidiram registar, no mapa de presenças, o dia da sementeação para, mais tarde, contar os dias de duração do tempo de germinação, obtendo resposta à investigação. Ao assinalar o dia, o RR registou três letras (cf. Anexo D5) demonstrando a capacidade de contagem de sílabas por pronunciar cada sílaba consoante o registo da letra. Esta observação revelou que a criança

detém este nível de consciência fonológica e atribui significado à escrita, por ter optado pelo registo de letras em vez do registo gráfico (Sim-Sim, Nunes & Silva, 2008).

Após a germinação do feijão, a díade levou fotografias do dia da sementeação e do dia em que despontaram alguns feijoeiros (cf. Anexo D6), com o objetivo de estabelecer comparações. As crianças contabilizaram 12 dias de diferença entre ambas as fotografias, recorrendo ao mapa de presenças. Em relação ao armazenamento das fotografias, algumas crianças sugeriram que fossem coladas no mapa de presenças, o que gerou divergência de opiniões pela dificuldade de se associar o dia à fotografia que representava a fase do processo. Após reflexão, algumas crianças propuseram a construção de um “quadro feito de papel grande” [A.I.] (cf. Anexo D7; D8), intitulado “Os nossos feijões” pela expressão de que “um quadro tem de ter título” [N], demonstrando a experiência do registo gráfico como um modo de comunicar as ideias exploradas e adquiridas na investigação (cf. Anexo D9) (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

Ao longo da prática educativa, a ação do grupo sobre a construção do quadro ilustrou o princípio da aprendizagem ativa, dada a interpretação de informação obtida por meio da experiência direta sobre o mundo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). A observação dos feijoeiros e os cuidados a ter com o seu crescimento são atitudes que revelam o interesse das crianças por esta investigação para a aprendizagem, e justifica-se pela oportunidade criada de desenvolver a compreensão sobre o que estão a experienciar. Este processo de aprendizagem pela investigação, patente nas observações, levantamento de questões e análise de informações realizadas pelas crianças, indicia o desenvolvimento do raciocínio: “Se deu flor depois vem fruto” criança [A.I.]; da resolução de problemas, do pensamento criativo bem como de competências sociais pelas experiências democráticas vividas: “Temos de pôr um feijão novo na Leonor senão ela fica triste por não ter nascido [R.S.] (Santos, 2002). As condições criadas para este processo investigação constituíram-se um impulso para o desenvolvimento de uma horta pedagógica no exterior, cujo fracionamento de terra e todas as condições inerentes à sementeação e ao desenvolvimento deste espaço emanaram do interesse e atitudes do grupo (Anexo D10). A imagem de criança competente, que tem a liberdade nas suas ações, visualiza-se nesta atividade pelo envolvimento e pela

construção da aprendizagem por experiência continuada e participativa, proporcionada pelo adulto com vista a uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Como abordado no capítulo 1, a organização e gestão do espaço em EPE constitui-se como um pilar do ambiente educativo, com grande influência no desenvolvimento da aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) pelo que o educador deve questionar a sua organização, funcionalidade e finalidades de jogo. Por esta reflexão, baseada nos dados recolhidos por meio da observação, a orientadora cooperante partilhou com a diáde o desinteresse que as crianças demonstravam pela área da biblioteca (cf. Anexo D11), evidenciando a intencionalidade de dirigir a prática em prol de uma solução para este problema emergente no contexto. De forma a averiguar o interesse do grupo por esta área, a diáde retirou os livros da biblioteca deixando uma vassoura da Bruxa Mimi, do livro “A Bruxa Mimi e o Dragão da meia noite”. Durante o dia nenhuma criança observou o desaparecimento dos livros, o que evidencia o desinteresse por esta área. Porém, ao serem incentivadas a observar a biblioteca, apenas algumas crianças demonstraram tristeza pela ausência dos livros, procurando soluções para contornar a situação enquanto outras se expressaram com atitudes de desrespeito perante este material pedagógico. Simultânea a esta condição acrescenta-se o potencial da exploração da biblioteca na sala de atividades ao nível do desenvolvimento da criança. O contacto com livros infere significado à aprendizagem do alfabeto, facilita o gosto pela leitura, desenvolve hábitos de leitura, possibilita a aprendizagem ativa através da pesquisa e a (re)construção do conhecimento (Rodrigues, 2000; Lopes, 2006). Todos estes fatores são relevantes a considerar, não só para o sucesso escolar da criança, em futuros ciclos educativos, como para a sua formação ao longo da vida. Perante esta situação-problema, a metodologia do trabalho de projeto apresentou-se como um processo capaz de produzir uma melhoria da qualidade do processo educativo das crianças e, de igual forma, demonstrou-se um percurso formativo favorável por lhes propiciar experiências educativas integrantes e cruciais ao seu desenvolvimento (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Edwards, Gandini & Forman, 1999). A primeira fase da metodologia do trabalho de projeto, explanada no capítulo 1, decorreu da definição do problema emergente e da necessidade de se encontrar solução para colmatar a ausência de livros na

biblioteca. No decorrer desta situação, as crianças da sala 2 foram desafiadas a visitar o espaço com o intuito de sugerir soluções e, por meio do diálogo, discutiram possíveis responsáveis pelo desaparecimento dos livros promovendo-se a estimulação da capacidade de resolução de problemas, o raciocínio e a criatividade (idem).

Ao longo dos dias foi evidente a preocupação das crianças na reabilitação deste espaço, através dos livros que iam trazendo de casa para doar à biblioteca. A dada altura pediram a reposição das prateleiras do móvel para que pudessem organizar os livros o que, dias depois, se traduziu na sua desorganização. O diálogo, mais que uma forma de partilha de conhecimentos e ideias, neste momento, constituiu-se como um processo de revisão das ações desenvolvidas em torno da organização da biblioteca (Hohmann & Weikart, 2011). Por meio desta comunicação orientada e de observação e escuta atenta, um número significativo de crianças manifestou não ter visitado alguma biblioteca ou conhecer este espaço e/ou as suas funções, levantando a questão sobre a estratégia mais adequada para obter informação sobre as bibliotecas. O facto de algumas crianças terem usufruído desta experiência com atores de outros contextos, em consonância com o papel do educador na criação de condições para o desenvolvimento de atividades, conduziu à programação de uma visita à biblioteca da Escola Secundária do Agrupamento. Esta visita teve como intencionalidade promover a equidade de oportunidades no acesso à educação e o despertar da curiosidade sobre meios disponíveis na comunidade envolvente (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A visita à biblioteca (cf. Anexo D12) decorreu sob orientação da bibliotecária predominando a partilha das principais regras, funções, materiais e possíveis atividades a desenvolver em cada espaço. Atendendo ao objetivo principal desta visita, e para uma aprendizagem ser mais profícua através de experimentação, as crianças exploraram livremente os espaços, possibilitando uma observação mais detalhada e a sensibilização sobre o respeito pelos livros (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Era notável o entusiasmo das crianças pela exploração dos diversos livros e a sua curiosidade sobre as etiquetas que categorizavam os livros por secções, sendo esta leitura realizada pelos adultos. Pelo interesse referente a este espaço, manifestaram interesse em registar fotograficamente a biblioteca, tendo sido dada essa oportunidade sob orientação do adulto. Apesar da familiarização das crianças com estes

meios para momentos de lazer, a utilização das tecnologias no jardim de infância permite alargar o conhecimento sobre formas de as utilizar, tendo sido, nesta situação, adotadas como um recurso de aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Apesar de não ser um registo familiar, considera-se que a opção tenha sido tomada devido a experiências anteriores, nomeadamente, a atividade de construção do quadro “Os nossos feijões” onde se recorreu a fotografias para ilustrar a evolução da semente.

Com esta ida à biblioteca, durante o diálogo após a visita, as crianças, demonstraram capacidades de reflexão, próprias de posicionamento crítico, estabelecendo comparações entre a biblioteca da sala e a biblioteca visitada. A visualização dos registos fotográficos, obtidos durante a visita, apoiou e favoreceu o olhar analítico sobre ambos os contextos e transpôs evidências de interesses, por parte das crianças, na melhoria desta área de jogo da sala de atividades. De forma a registar todos os dados expressos pelas crianças, a elaboração de um quadro (cf. Anexo D13) com as colunas “O que temos”, “O que queremos ter” e “O que precisamos” orientou as atividades a desenvolver em prol da intenção geral que regia este projeto. Este momento, apesar de descrito pela segunda fase da metodologia do trabalho de projeto, no capítulo 1, foi decorrendo conforme o desenvolvimento do projeto, uma vez que as fases são flexíveis e devem ser desenvolvidas atendendo às singularidades do grupo. O papel ativo conferido à criança concedeu-lhe o poder de partilhar, confrontar e discutir propostas, participando em decisões sobre o currículo que, por estes motivos, se desenvolveram através do diálogo em grande grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A observação, por ser um processo transversal, permitiu verificar a necessidade de um espaço que salvaguardasse o comportamento individual da criança, onde se sentisse tranquila e confortável (Zabalza, 1992). Por este meio, e através da apreciação de imagens de outras bibliotecas, a diáde apresentou imagens de uma biblioteca que possuía cortinados, descidos do teto, que conferiam serenidade, originando um espaço dedicado a momentos mais individuais e de pequeno grupo (Hohmann & Weikart, 2011). As crianças, atendendo às cores e à estética agradável presente na imagem, demonstraram interesse e planificaram a construção de um modelo semelhante para a biblioteca, acrescentando os materiais necessários para esta atividade no quadro supramencionado.

O desenvolvimento da atividade (cf. Anexo D14) iniciou-se pela discussão de materiais necessários para a execução daquele cortinado onde as crianças enumeraram, desde o início, tintas, pincéis e panos. Em relação a este último notou-se alguma dificuldade na sua aquisição apesar de que, pela partilha desta necessidade em todo o contexto educativo, uma assistente operacional disponibilizou um lençol branco para o efeito, evidenciando-se a colaboração dos atores educativos nos projetos. As crianças optaram por cortar o lençol dado que, os dados retirados pela observação da imagem, iludem a cortinados estreitos e compridos. A atividade decorreu no exterior, mais especificamente, no pinhal, onde as quatro tiras de lençol se encontravam amarradas às árvores pelos seus cantos. Antes da saída ao exterior, as crianças escolheram os seus grupos, sendo referido que cada grupo era responsável pela pintura de um lençol e as tintas deviam ser partilhadas entre dois grupos, promovendo-se a cooperação com crianças do grupo e de outros grupos.

Referente a esta atividade, importa referir que o corte do lençol em quatro partes sustenta-se pela intencionalidade pedagógica de desenvolver a cooperação através do trabalho em pequeno grupo na pintura da mesma tira de lençol e da partilha de materiais entre os grupos. A observação desta partilha incidiu na gestão dos materiais que as crianças realizavam (cf. Anexo D15) e em diálogos onde, a título de exemplo, um par negociava a pintura de um sol e do céu entre si: “Olha eu tenho a cor azul. Posso fazer um céu no teu sol? Tu tens amarelo.” [A]. Concomitante a estas intenções pedagógicas acresce o desenvolvimento da motricidade fina, através da pintura do tecido no plano vertical, e a pertinência desta atividade às necessidades motoras da criança G. Pelo diálogo com a professora do ensino especial, a atividade permitiu o desenvolvimento do traçado e a autonomia da criança durante o seu desenvolvimento, uma vez que o lençol se encontrava fixo e esticado, eliminando possíveis dificuldades do G. durante a pintura. A concentração desta e das outras crianças na atividade demonstrou o respeito pelos seus interesses e características próprias dos seus ritmos.

A intencionalidade sobre esta experiência de pintar um pano branco em contacto direto com a natureza potenciou o desenvolvimento da autonomia, da partilha, da criatividade, da expressão e comunicação das crianças, sendo esta uma forma de exteriorizar sentimentos, ideias e emoções (Lopes, 2011). De modo a promover o desenvolvimento destas capacidades foi importante

planificar a ação educativa em prol de estratégias que despertassem a sensibilidade da criança para vários aspetos desta expressão, onde ocorre a relação entre o pensamento convergente e divergente (Rodrigues, 2002).

O resultado final conferiu uma beleza única ao espaço exterior (Anexo D16) que, posteriormente se traduziu na qualidade estética conferida à biblioteca quando os panos foram colocados conforme o gosto das crianças (Anexo D17). A baixa qualidade estética, que anteriormente caracterizava esta área, contribuía para a sua diminuta exploração dada a transformação a este nível com a agradabilidade e o conforto que as cores do cortinado e as almofadas lhe conferiram (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Pela observação da organização dos livros pelo seu género literário e pelo desejo em possuir mais materiais além dos livros, a estratégia da construção de caixas foi sugerida como forma de criar uma secção para os jornais e para as revistas (cf. Anexo D18), dada a inexistência de espaço no móvel da biblioteca. Mais uma vez, o apoio e o envolvimento da comunidade escolar presenciaram-se pela oferta de caixas de cartão ao grupo para prosseguir com o desenvolvimento do projeto. As crianças optaram por pintar as caixas, tendo-se tomado a decisão de desenvolver esta atividade em trabalho de pequeno grupo, com vista à adequação das estratégias mediante as suas necessidades evidenciadas, e também para fomentar a colaboração nas vivências de aprendizagem (cf. Anexo D19). Pelo facto de se verificar que o cartão era frágil, a reflexão incidiu sobre a durabilidade das caixas, que foi colmatada com o seu revestimento a cola branca, conferindo maior rigidez ao material e preservação da pintura realizada pelas crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A aquisição destes novos materiais, sugeridos e desenvolvidos pelas crianças, na biblioteca, conduziu a uma reorganização dos materiais já existentes na área. O diálogo em grande grupo sobre a organização da área foi acompanhado da exploração de diversas localizações que os materiais deviam ocupar, finalizando-se a sua organização com a colocação da caixa das revistas e da caixa dos jornais na biblioteca (cf. Anexo D20). A manutenção desta área ficou à responsabilidade das crianças (DL n. °241/2001, de 30 de agosto), alertando-se para a importância da sua organização por assuntos e dos cuidados a ter com os materiais (Lopes, 2006).

O culminar do projeto decorreu em torno da divulgação das experiências e aprendizagens às crianças da sala 2, pela sua participação em algumas atividades em torno deste processo como o desaparecimento dos livros e a visita à biblioteca. Para oficializar a partilha do projeto, a criação de um convite (cf. Anexo D21) dirigido às crianças da sala 2 surgiu, por meio do diálogo, como o meio mais adequado para as convidar a visitar a área da biblioteca. Para tal, a partilha de informações a redigir no convite surgiu em grande grupo, planificando-se o que escrever antes de escrever. A participação das crianças, orientada pela díade, através das perguntas “Para quem é o convite?”, “Convidamos para ver o quê?”, “A que horas?” e “Onde?”, adequou a funcionalidade do convite e valorizou a voz das crianças (Viana & Ribeiro, 2014).

Durante a divulgação do projeto, as crianças apresentaram a área da biblioteca explicando, fase a fase, o processo e experiências, demonstrando as aprendizagens desenvolvidas. Esta comunicação espontânea é importante, desde idades mais precoces, para promover o decréscimo do temor de comunicar perante um público (Katz & Chard, 1997). O estímulo à comunicação em grande grupo, nesta e noutras atividades desenvolvidas, fundamentou-se na necessidade de desenvolver a produção linguística. É no jardim de infância que muitas crianças têm a oportunidade de minorar as dificuldades linguísticas para, futuramente, otimizarem o seu percurso de desenvolvimento e serem capazes de comunicar fluidamente (Lopes, 2006). A estimulação e o desenvolvimento da linguagem são claramente determinantes no processo de socialização, no desenvolvimento e no bem-estar da criança

A avaliação do impacto que esta transformação no espaço causou nas crianças, além das aprendizagens desenvolvidas, refletiu-se numa maior exploração da área da biblioteca, desde o período inicial deste projeto (Anexo D22). Foram observadas interações entre as crianças através da leitura de histórias, exploração dos fantoches e ainda um cuidado relativo à organização da biblioteca (cf. Anexo D23). Percecionou-se que a escuta da criança e a sua participação ativa em todas as fases do projeto foram cruciais para potenciar a valorização desta área de jogo, tendo resultado no seu maior envolvimento. No momento final da divulgação do projeto da área da biblioteca, a leitura da obra “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”, de Werner Holzwarth, despertou o desejo das crianças em adquirir a obra para a sala.

Pela capacidade de refletir sobre os problemas emergentes na ação, o grupo colocou várias hipóteses desde comprar o livro, construir um livro e pedir emprestado a uma biblioteca. A opção recaiu na construção do livro para que a área da biblioteca da sala tivesse um exemplar (cf. Anexo D24), facilitando a consulta e a leitura do livro pelos pais, na situação de empréstimo. De forma a incentivar a resolução de problemas foi proporcionado um conjunto de materiais e estratégias para construir este recurso pedagógico onde cada criança, autonomamente, participou com a sua opinião (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Os materiais escolhidos foram materiais riscadores e folhas de papel A4 para se tornar mais próximo da realidade do livro original. Posteriormente, o reconto da história colocou a criança num papel reflexivo sobre o momento que desejava registar, percorrendo-se, página a página, o livro para incentivar à escolha do acontecimento. Algumas crianças revelaram dificuldades ao expressar-se através do registo gráfico pelo que, a visualização das ilustrações, através do contacto com o livro, facilitou a elaboração do registo. O favorecimento da autoestima também contribuiu, em larga medida, na superação das dificuldades, dado que o *feedback* positivo dos adultos promoveu a predisposição da criança na atividade e na aprendizagem (Folque, 2012). Todas as páginas do livro foram plastificadas e, se seguida, agrupadas por encadernação, respeitando-se e valorizando-se a produção das crianças.

Quando as crianças viram o produto final, após a plastificação realizada pelos adultos, manifestaram a sua felicidade ao observarem que a sua representação estava integrada no livro. Esta atividade permitiu desenvolver o sentimento de valorização e integração de cada criança no grupo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001) além de fomentar o desenvolvimento de emoções em relação a um trabalho que resultou da cooperação entre todos. Após a colocação do livro na área da biblioteca foi notória a curiosidade pela sua exploração por parte das crianças, observando-se momentos de reconto oral da história entre alguns pares (Anexo D25).

Assim, considera-se que a participação das crianças em projetos possibilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas partindo dos seus interesses, para as envolver, e considerando as suas necessidades para as superar. Desta forma, considera-se que o projeto correspondeu às intencionalidades propostas: responder aos interesses e necessidades do grupo através do desenvolvimento de um projeto que, pelo papel ativo da criança,

promoveu aprendizagens significativas em torno de um objetivo comum: a transformação e adequação da área da biblioteca.

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

Graças à espiral cíclica que caracteriza a metodologia de investigação-ação, a observação e reflexão contínua e transversal assumiram-se como pontos evidentes durante a prática educativa. Com base nestes processos, a ação decorreu de forma significativa, consciente e refletida, concedendo uma articulação dos interesses e as necessidades das crianças com os documentos orientadores e normativos legais.

Tal como explanado no primeiro capítulo, os interesses e as necessidades das crianças evidenciaram-se, ao longo da PES, merecedores de atenção, uma vez que, quando considerados, atendem às especificidades de cada uma. É importante que a criança se sinta respeitada e veja que as suas características individuais são tomadas pelo professor como uma mais-valia. Reforça-se o papel da observação e da reflexão para o desenvolvimento da ação consciente, pois possibilitaram o conhecimento aprofundado da turma e, em função deste, a definição de estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados. Durante a planificação, segundo as linhas construtivistas apresentadas no primeiro capítulo, o enfoque, além da criança, recaiu sob estratégias que visassem o desenvolvimento das competências do saber e do saber fazer de um modo equilibrado, sem que a teoria prevalecesse a prática.

Em relação à afetividade, por parte das crianças, era notável a sua procura junto do adulto. Nesta visão, a afetividade com a díade constituiu-se como um elemento positivo ao longo da prática educativa, uma vez que influenciou a disposição para as atividades propostas. Assim foi também notório um sentimento de afeição em relação às temáticas e aos elementos motivadores das ações. Estando as crianças envolvidas emocionalmente na atividade implicitamente estavam motivadas, provando-se uma relação direta e positiva entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo (Souza, 2003).

No seguimento destas linhas, procurou-se desenvolver atividades em torno de temáticas cuja motivação consistisse num elemento com o qual as crianças estabelecessem alguma familiaridade. Com efeito, na semana de 24 a 27 de outubro, a díade planificou um conjunto de atividades cuja temática se nomeou como “O meu pai...” (cf. Anexo E1). Nessa semana, no dia 26, teve lugar a primeira atividade observada de ambos os elementos da díade, no primeiro tempo da manhã. De forma a possibilitar a observação detalhada de cada elemento do par pedagógico e a valorização do trabalho colaborativo, a atividade foi dividida em dois momentos, onde cada elemento interveio individualmente.

Por ser a primeira atividade do dia, a atividade “Pê de pai”, desenvolvida no âmbito da área de Português, iniciou-se com a rotina de acolhimento das crianças cujos momentos se encontram descritos nas rotinas diárias da turma, no ponto 2 do capítulo 2. Principalmente nestas faixas etárias e, atendendo ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB que ainda vivenciavam, considerou-se importante o respeito por estes momentos diários, uma vez que transmitem segurança às crianças.

Tendo-se verificado a ausência da biblioteca escolar na instituição cooperante e a falta do contato das crianças com livros fora ou dentro da sala de aula, promoveu-se, ao longo da PES, atividades que integravam obras literárias. Sendo a leitura um mundo favorável ao desenvolvimento de diversas competências, tornou-se importante despertar na criança o gosto por ler que, por sua vez, nasce do contato com o livro e com experiências de leitura (Gomes, 1996). Nestas linhas, a atividade partiu do livro “Pê de pai” de Isabel Martins e de Bernardo Carvalho, da editora Tangerina.

O critério de seleção desta obra cingiu-se à sua qualidade e à ênfase dada à letra “p” cuja abordagem se sucedeu num momento posterior. A escolha recaiu também pela condição de apresentar, metaforicamente, os vários papéis desempenhados pelo pai, favorecendo um paralelismo com as experiências das crianças com os pais. No conjunto destes argumentos acrescenta-se ainda o gosto sentido por esta obra, dado que é preciso que o professor “se encante com o que lê, pois só assim poderá transmitir a história com entusiasmo” (Oliveira, 2006, p. 21), envolvendo a criança.

Na apresentação do livro, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar os elementos paratextuais do livro na versão digital através da projeção (cf.

Anexo E2), sendo que foi apresentada a obra em suporte físico. Observando o exterior do livro, uma criança afirmou que já teria explorado aquela obra na EPE. De modo a descobrir os conhecimentos prévios para atuar em conformidade com estes (Solé & Coll, 2001), a criança foi questionada sobre aquilo que se recordava acerca da obra sendo que enunciou o título do livro. Partindo desta situação, iniciou-se o momento de exploração da obra baseando-se nos momentos de leitura, definidos por Sequeira (1999) onde, antes da leitura, a criança pronunciou o título e a turma apresentou as suas expectativas através do mesmo. As hipóteses colocadas variavam em torno do pai, uma vez que esta referência se encontra no título e na ilustração da capa.

O momento da leitura, que consistiu na leitura da obra em voz alta por parte da mestranda, traduziu-se numa forma de motivar as crianças e de estimular o desejo de dominar os procedimentos que envolvem esta competência (Gomes, 1996). Havendo a impossibilidade de todas acompanharem a leitura através do livro, cabe ao docente servir-se de diversos materiais durante o ato de contar histórias (Oliveira, 2006), colmatando a necessidade de algum recurso na sala de aula. Recorreu-se às TIC onde, através da projeção e utilização da ferramenta *Slideshare*, as crianças puderam acompanhar a leitura da obra página a página, observando as ilustrações. O contato com as ilustrações propiciou-se dado que fomenta o gosto pela leitura através do conjunto de sensações que despertam na criança (idem).

Marcado pelo prazer e pela envolvimento, o momento da leitura, realizado de um modo pausado, permitiu que as crianças ouvissem cada metáfora associada ao pai e observassem a ilustração a ela associada. A leitura integral do texto favoreceu o contato direto com a literatura que, caso não acontecesse, não permitiria uma visão da obra no seu todo (Rodrigues, 1996 citado por Dionísio, 2000).

O momento durante a leitura engloba ainda a compreensão através de atividades que permitem observar a capacidade de interpretação acerca do lido (Sequeira, 1999). Para tal, após a leitura da obra procedeu-se à sua exploração oral, onde as crianças partilharam o significado que as metáforas lhes transmitiam. Por exemplo, para a expressão “pai despertador” associaram a atitude do pai ao acordá-las pela manhã, tal como o despertador o faz. Este carácter metafórico permitiu que as crianças apreciassem o carácter criativo da linguagem, desenvolvendo o espírito reflexivo e interpretativo (Lomas, 2006).

Este momento de expressão oral auxiliou na promoção do desenvolvimento de técnicas de comunicação (Costa, 1996) que devem ser promovidas devido à capacidade de argumentação ser uma constante ao longo da vida das crianças. Apesar de necessários, ao longo da PES, observou-se que o alongamento dos períodos orais manifesta nas crianças algum desinteresse pela atividade. O registo da sucessão das metáforas do “pai” presentes na história surgiu como uma estratégia para assegurar a continuação do interesse pela atividade. A necessidade do registo surgiu após um conjunto de questões onde a seguinte suscitou dúvidas: “Se vos perguntasse qual era o penúltimo pai da obra conseguiram dizê-lo?”. Não existindo consenso, e como forma de descobrir, procedeu-se ao preenchimento da folha de registo (cf. Anexo A do anexo E1) onde as crianças, durante uma nova leitura da obra, iam enumerando as imagens de acordo com a sua sucessão. Assim se descobriu qual era o penúltimo pai da obra.

O desenvolvimento da competência comunicativa é um dos objetivos da educação literária (Lomas, 2003) destinando-se o momento seguinte à expressão oral através da partilha da metáfora que cada criança criou para o seu pai. Para desenvolver o respeito pelos colegas enquanto realizavam a sua partilha, recorreu-se a um microfone. Cada vez que uma criança quisesse participar, teria de colocar o dedo no ar e falar com o microfone segurado pela mestrande, uma vez que este estaria a “gravar” o discurso. Ora, desta forma, para que a gravação ocorresse sem ruído de fundo, toda a turma teria de estar em silêncio a ouvir a partilha do colega, promovendo-se o “saber falar” e o “saber ouvir”. O discurso foi orientado com questões que conduziram cada criança à resposta e à reconstrução lógica das ideias enunciadas (Lomas, 2003). Algumas das metáforas criadas remeteram para a partilha de momentos vivenciados com os pais, observando-se o espírito de entreaajuda da turma quando alguma criança não conseguia criar uma metáfora.

Perspetivando o trabalho colaborativo e a continuidade da atividade, de modo a suavizar a transição do ator da intervenção na atividade supervisionada, a díade testemunhou experiências vividas com o pai, criando também uma metáfora para este. De seguida, o par pedagógico introduziu a letra “p” recorrendo às TIC, através de recursos educativos digitais, e fazendo analogias com palavras iniciadas pela consoante.

Inserida nesta temática e numa lógica de articulação curricular, como preconizado no primeiro capítulo, a atividade “O presente para o pai” (cf. Anexo E1) relacionou as áreas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação Plástica. A atividade teve como objetivo a exploração da mistura de cores para a descoberta de cores secundárias e o manuseamento de objetos. Como envolveu o contato com tintas, houve a preocupação de adquirir tintas específicas para crianças evitando reações alérgicas ou outras complicações.

Dado o carácter experimental da atividade, para uma gestão dos recursos materiais e para promover a partilha de materiais, a turma foi organizada em grupos, sendo a disposição da sala adaptada para tal (Pereira, 2002). Cada grupo contava com três copos de tinta de cor primária (amarelo, ciano e magenta) com algodão preso em molas e quatro folhas cavalinho brancas. Antes da mistura das duas cores primárias, as crianças partilharam a cor secundária que achavam que iria resultar, confrontando, posteriormente, a sua ideia prévia com o resultado da mistura. O registo dos resultados ia-se realizando no manual de Estudo do Meio e, por fim, com todas as cores realizaram um presente para o pai: um desenho.

Após vestirem os sacos de plástico cortados previamente, as crianças deslocaram-se para os seus lugares nas mesas previamente agrupadas. Como a temática central das atividades consistiu num modo da criança se sentir movida para aprender (Solé, 2001), a atividade iniciou-se com um diálogo sobre as atividades anteriores dedicadas ao pai, surgindo a proposta da pintura de um desenho como presente. Através da observação das diferentes cores de tintas existentes nos três copos surgiu a necessidade de descobrir como se poderiam obter cores diferentes para pintar o desenho. Para este problema, as crianças sugeriram a mistura de cores.

Para que ocorresse uma aprendizagem significativa, foram convocados os conhecimentos prévios das crianças, cabendo ao professor a utilização de estratégias que visem a reformulação ou integração desses mesmos (Martins et al., 2009). Ainda antes da mistura de duas cores, as crianças partilharam a sua previsão acerca da cor resultante. Uma das misturas que despoletou alguma divergência de opiniões foi a junção da cor magenta com ciano, sendo que algumas crianças pensavam que resultava em vermelho ou preto. Sentindo a necessidade de testar todas as junções, para verificar qual a cor secundária resultante, numa folha A3 exposta no quadro, procedeu-se à mistura das cores

e, posteriormente, as crianças registaram o resultado no manual para facilitar a estruturação do pensamento e uma futura consulta (Pereira, 2002). Tendo por uma base uma concepção socio construtivista, este contato direto com os fenômenos através de experimentação e observação direta fomentou uma melhor compreensão dos conceitos (Martins et al., 2009, Roldão, 2001).

Após o registo dos resultados obtidos, cada grupo recebeu copos com tintas das cores secundárias exploradas. Cada criança desenhou na sua folha o contorno da figura que queria pintar sendo que, a maioria, representou o pai (cf. Anexo E3). O trabalho em grupo teve a vantagem de exigir menos recursos e, neste caso, permitiu o desenvolvimento da cooperação entre as crianças através da partilha de materiais, sendo este aspeto revelador de dificuldades em atividades anteriores (Pereira, 2002). Algumas crianças, nos seus desenhos, escreveram a palavra “pai”, uma vez que se sentiam satisfeitas por conseguirem escrever uma palavra que lhes desperta tanto afeto.

Um aspeto já salientado no capítulo 1, e que merece a sua atenção na reflexão, é o tipo de abordagem do manual. Todos os registos realizados no manual, e mesmo noutra suporte, não foram alvo de uma abordagem exaustiva. A dinâmica criada em torno do recurso didático permitiu o desenvolvimento de atividades em seu torno e de um modo mais motivador, significativo e estimulante. Ainda assim, este material deve ser complementado com outras atividades, convocando, a título de exemplo, uma estratégia desenvolvida no dia 29 de novembro, alvo de observação.

Enquadrada na área da Matemática, e atendendo às dificuldades observadas na decomposição de números, através de peças de dominó projetadas em *PowerPoint* (cf. Anexo E4), na atividade “Os jogos de Natal dos dedos” (cf. Anexo E5) as crianças desenvolveram a adição. Cada parte da peça do dominó correspondia a uma parcela e o total das pintas da peça ao resultado. Mais tarde, cada par recebeu uma peça em papel e plastificada, cujo objetivo consistiu na manipulação das tampas sobre as peças como se fossem pintas. Manipulando e registando no caderno, apresentaram várias possibilidades de adições cujo resultado fosse nove. Uma vez iniciada a abordagem ao numeral dez, por parte da professora cooperante, este poderia ter sido o resultado pedido. Contudo, esta opção não foi tomada devido às dificuldades expressadas pelas crianças em relação ao numeral nove e pelo estudo da dezena merecer uma exploração mais aprofundada antes de se partir

para o exercício da sua decomposição. Não descurando o uso do manual, é importante que o professor o utilize não de modo limitado, mas desenvolvendo as suas potencialidades, por exemplo, através deste tipo de atividades que complementem as suas informações (Santo, 2006).

Retomando os interesses das crianças por atividades que as desafiem, a 3 de outubro desenvolveu-se um dia de atividades em torno de “Piratas por um dia” (cf. Anexo E6). Este dia de atividades envolveu as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica favorecendo a articulação de saberes entre as áreas através de um tema comum (Tavares, 2007). De forma a manter a motivação ao longo do dia e visando uma estruturação sólida dos conhecimentos, o elemento motivador consistiu nas cartas que um pirata tinha deixado na sala. Cada vez que se ouvia a música do filme “Pirata das Caraíbas” era lida a mensagem de uma das cartas do pirata para a turma, onde esta era desafiada a resolver problemas para, que no fim do dia, o ajudassem a descobrir um tesouro.

A primeira atividade do dia, “O nome do pirata”, iniciou-se com a audição da música de fundo, suscitando nas crianças o desejo de saber o que se iria suceder, uma vez que reconheceram a música por pertencer ao filme “Pirata das Caraíbas”, dirigido por Gore Verbinski, designando-a como “música dos piratas”. Ainda neste momento, uma criança observou a presença de cartas na sala, conduzindo a turma a associar as cartas a um pirata. Assim, procedeu-se à leitura da primeira carta, na qual o pirata enunciava que precisava da ajuda das crianças para encontrar um tesouro. Para tal, as crianças tiveram de descobrir o seu nome através da resolução de exercícios no manual, tendo em consideração que este se iniciava pela letra “t”.

Partindo desta pista, o exercício gráfico da letra “t” na forma maiúscula tomou-se como ponto de partida da atividade uma vez que a turma ainda não o tinha abordado. A deslocação da mestranda pela sala foi crucial enquanto as crianças iniciavam o grafismo no manual, porque permitiu perceber dificuldades e promover orientações. Cada criança teve a oportunidade de escrever a letra na areia de uma caixa, uma vez que o grafismo em suportes variados ajuda na produção escrita. Todo o trabalho individual decorreu sob supervisão para que, se necessário, se orientasse o desenho gráfico da letra de modo a formar bons hábitos de escrita (Pereira & Azevedo, 2005).

Os exercícios presentes no manual envolviam nomes próprios questionando-se a turma sobre a forma como distinguimos um nome próprio dos restantes. Não existindo resposta, as crianças foram solicitadas a relembrar a abordagem da letra “p” na forma maiúscula, onde uma referiu que essa era a inicial do nome do seu pai. Remetidas para a atividade anterior para atender aos conhecimentos prévios (Arends, 2008), as crianças reconheceram que o nome das pessoas se inicia pela letra maiúscula, tal como o nome das cidades. Esta ponte permitiu que, ao longo dos exercícios, as crianças identificassem e pronunciassem os nomes próprios para que se registassem no quadro, a fim de averiguar qual deles seria o nome do pirata.

A iniciação da música marcou, como ao longo de todo o dia, a leitura da segunda carta do pirata, onde este anunciava que o seu nome era composto por duas letras e que, o seu registo no cartão, lhes garantia o acesso à embarcação. Através da observação dos nomes registados no quadro, as crianças autonomamente descobriram que o nome do pirata era “Tó”, o que as conduziu ao seu registo no cartão branco.

Motivados para “pertencerem à tripulação do pirata”, o passo seguinte, segundo a terceira carta, consistia na contagem de moedas, desenvolvendo-se, na área da Matemática, a adição de números naturais até cinco e a utilização correta dos termos “parcela” e “soma” e dos sinais “+” e “=”.

Tal como Fernandes (1994) alega, a matemática, por ser abstrata, pode comprometer a compreensão dos seus conceitos devendo-se partir de atividades que permitam o contato com o real. Por isto, e partindo de uma abordagem diferente dos problemas propostos pelo manual, as crianças desenvolveram atividades manipulando tampas sendo, nesta situação, denominadas de “moedas”. Apesar de não estruturado, este material é familiar na turma e representa um auxílio na realização das adições por permitir compreender os procedimentos desta operação (Smole & Muniz, 2013). Por outro lado, o trabalho com “moedas” permitiu perspetivar a utilidade da matemática na vida, despertando o interesse da criança por esta ciência.

Algumas crianças revelaram dificuldades na resolução de adições onde tinham de completar os espaços em branco, residindo a maior dificuldade quando este espaço consistia numa parcela. Perante tal, a manipulação com materiais concretos (tampas) revelou-se um auxílio na resolução da decomposição por favorecer a passagem do abstrato para o concreto. Ainda

assim, as dificuldades persistiam por parte da criança F. e G. sendo estas orientadas para resolver as operações com o auxílio do seu par. O trabalho a pares favoreceu as quatro crianças envolvidas porque, enquanto os pares desenvolviam a argumentação através da partilha do seu raciocínio, as crianças F. e G. desenvolviam novas formas de pensar (Ponte & Serrazina, 2000).

Tal como mencionado, nem todas as crianças necessitaram de utilizar as tampas, sendo observado que algumas recorreram ao desenho de pintas. Potenciou-se assim a diferenciação pedagógica, evidenciada no capítulo 1, como uma forma de respeitar os ritmos de cada criança no que refere às fases de conhecimento do número: fase manipulatória, verbal, iconográfica e simbólica (Fernandes, 1994). Refletindo sobre esta atividade, a utilização de outros materiais como, por exemplo, o M.A.B. poderia ter facilitado a relação com os números, apesar da utilização de materiais não estruturados dever “ocupar um lugar cimeiro na fase de exploração dos materiais” (idem, p. 90).

A partilha dos resultados obtidos nas diversas adições decorreu em conjunto, partindo das resoluções obtidas pelas crianças. Durante o registo desses resultados no quadro, o diálogo conduziu ao confronto de diferentes soluções obtidas, sendo as crianças estimuladas a explicarem e a justificarem o seu raciocínio. O facto de lidar com problemas cujas soluções possíveis são nulas ou várias é vantajoso, pois conduziu ao desenvolvimento do raciocínio e a uma melhor aprendizagem (Menezes, 2000).

Apesar do plano inicial da atividade prever o desenvolvimento de mais atividades, optou-se por não as promover, atendendo às dificuldades que as crianças apresentaram e ao tempo que necessitaram para consolidar conhecimentos relativos à decomposição e adição. A mudança do plano resultou da reflexão durante a ação, onde se formaram novas estratégias para tornar a ação mais adequada e consciente ao momento (Gómez, 1992). Nesta situação, ao progredir para outras atividades, estar-se-ia a comprometer o conhecimento e o desenvolvimento das crianças, tendo-se tomado a decisão de não prosseguir com a atividade planificada. A aposta na consolidação foi tomada para colmatar dificuldades e relacionar novos conhecimentos com anteriores, dado que “não se aprende de uma vez por todas” (Serrazina, 2002, p. 13) e é necessário tempo para aprofundar os assuntos e respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças (Krantz, 2000).

No último momento do dia, a atividade desenvolveu-se em torno da área de Estudo do Meio e da Expressão e Educação Plástica, numa dinâmica integradora que favorece a aprendizagem holística dos assuntos a estudar desenvolvendo várias competências essenciais a este ciclo educativo (Paixão, 2015). A atividade consistiu na construção de um livro que identificava os elementos da turma e que, posteriormente, seria entregue ao pirata, para que ele pudesse contabilizar o número de quartos necessários, na sua embarcação, para as crianças durante a navegação à descoberta do tesouro. Indiretamente, o objetivo consistia no conhecimento da turma, mais precisamente, no número de crianças do sexo feminino, do sexo masculino e do número total de elementos da turma.

Após a leitura da carta do pirata, a turma foi desafiada a pensar numa estratégia para contabilizar o número de crianças que possui, partindo para uma pequena investigação na sala. Para tal, foi distribuída uma folha A5 por criança, onde cada uma contornou a sua mão. Pelo diálogo, a escolha da cor rosa para identificar as mãos dos elementos do sexo feminino e a cor azul para os do sexo masculino foi consensual entre as crianças). Cada uma escreveu o seu nome no registo para que o pirata conhecesse os marujos da sua futura tripulação. A Expressão e Educação Plástica, como se pode verificar, promoveu a observação, tornando-se urgente esta fomentação de laços com as diversas áreas (Matos & Ferraz, 2006), não esquecendo as expressões artísticas como um enriquecimento do currículo ou permitir a sua abordagem apenas nas AEC (Pires, 2014).

Após a recolha destes dados, procedeu-se à contagem dos elementos do sexo feminino, do sexo masculino e do total de crianças da turma. Cada elemento contabilizado através dos registos era marcado no quadro com um traço. No fim, contabilizaram-se 14 crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino, totalizando 24 crianças na turma. A conclusão destes dados suscitou expressões de comparação como “a turma tem mais meninas do que meninos”, verificando-se que da estruturação da informação recolhida pelas próprias crianças formou-se conhecimento do qual foram atoras (DEB, 2004). Após isto, os dados foram registados no manual (cf. Anexo E7) e a aglomeração das folhas com os contornos das mãos formou o livro da turma (cf. Anexo E8).

No final, a turma recebeu a última carta do pirata onde se indicava que as crianças deviam dirigir-se ao exterior para procurar o tesouro, transportando o cartão individual e o livro da turma construídos durante o dia. Como ponto inicial para a sensibilização da separação dos resíduos sólidos e como mote de introdução ao Projeto de Intervenção, o tesouro consistiu numa mala com resíduos sólidos que se encontrava atrás dos ecopontos do espaço exterior da escola. As crianças mostraram-se tão entusiasmadas que, antes do regresso à sala, todas queriam transportar o tesouro, tendo sido negociado, por elas próprias, a quem caberia essa função.

A curiosidade da turma residiu, durante dias, sobre quem seria o pirata e qual teria sido o objetivo dele ao deixar aquela mala com resíduos. Assim, no desenvolvimento de dois dias de atividades, procurou-se atender a este interesse das crianças com a temática “O arco-íris”, onde, numa das suas extremidades, estava um tesouro – a fotografia do pirata Tó.

No que concerne à mala de resíduos sólidos, designada de “tesouro”, o objetivo consistiu na sensibilização para a educação ambiental, especificamente, a separação de resíduos sólidos. Ao longo da PES, e tal como exposto no capítulo 2, a díade observou que a turma apresentava dificuldades na separação dos resíduos sólidos, questionando em que ecoponto deviam colocar o resíduo sólido do lanche. Frequentemente, a professora cooperante explicava como se procedia à separação por se detetarem resíduos nos ecopontos inadequados. Deste modo, num momento de partilha de observações e de reflexão, a díade decidiu desenvolver um projeto de intervenção, inspirado nas linhas da metodologia do trabalho de projeto presentes no capítulo 1, intitulado pelas crianças por “Reciclar é importante”.

Vivendo numa era em que as alterações climáticas são apontadas como causa e consequência da mão do Homem (Cartea et al., 2012), torna-se imprescindível educar as crianças, desde idades precoces, para um olhar mais atento sobre o ambiente. A escola, como lugar de preparação para o futuro em sociedade, não deve esquecer o papel que exerce no desenvolvimento da consciência ecológica das crianças. Assim, a educação para a cidadania urge, entre as demais vertentes, com a educação ambiental, como uma forma de promover atitudes ambientais que visem a proteção da Terra, aquela que é o lar de todos e para todos. Sendo a criança de hoje o reflexo do Homem do

amanhã importa educar o “agora” para o futuro melhorar, tendo sido esta uma das divisas da díade para intervir em relação ao problema identificado.

O principal objetivo do projeto de intervenção consistiu na promoção de aquisição de conhecimentos sobre a correta prática da separação de resíduos sólidos. Aliados a este encontravam-se outros objetivos como reconhecer a importância da separação de resíduos sólidos, compreender a separação de resíduos como a melhor finalidade ambiental do lixo e apontar a reutilização como uma das estratégias que viabiliza a redução de resíduos.

O assunto da reciclagem, apesar de se julgar basilar na aprendizagem das crianças, não é uma temática contemplada explicitamente nos Programas do 1.º CEB. Porém, há indícios no Programa de Estudo do Meio, no 3.º e 4.º ano deste ciclo educativo, que podem sugerir a abordagem desta temática como, por exemplo, enumerar soluções que contribuam para combater a degradação do meio próximo (DEB, 2004). Por ser um documento que apenas orienta a prática docente, o professor tem a liberdade de explorar este e outros assuntos não devendo limitar a área aos estudos que o Programa propõe (Roldão, 2001). Porém, para tomar iniciativa na abordagem deste ou outros assuntos, o professor deve estar sensibilizado para tal e atender à gestão flexível do currículo como uma forma de considerar as necessidades do grupo. Exemplo disto é o caso deste projeto, onde o desenvolvimento deste tema partiu da reflexão em díade sobre as dificuldades demonstradas pelas crianças ao longo da PES, cabendo ao professor a capacidade de observar cada criança a quem destina a sua ação (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A conciliação dos interesses e das necessidades das crianças culminaram na definição de estratégias pedagógico-didáticas que promoveram a articulação de saberes e conteúdos. Desta forma, como se poderá verificar ao longo da calendarização, o recurso às TIC e à construção de cartazes apresentaram um grande peso neste projeto, favorecendo a dinâmica do trabalho de grupo em que, inicialmente, a turma revelava algumas dificuldades. Outras estratégias a que se recorreram consistiram na exposição, divulgação de saberes, construção de recursos para a escola e folhas de registo.

Após a descoberta do tesouro do Pirata Tó, construído com resíduos sólidos, a díade propôs uma calendarização que orientava as atividades a desenvolver no âmbito do projeto de intervenção. Contudo, num momento de balanço intermédio, houve a necessidade de se proceder a alterações nesse

plano, graças a possíveis opiniões das crianças, manifestação de sentimentos e pela proposta recebida pela Câmara Municipal para participar no concurso de Natal. Com vista a integrar o projeto de intervenção num projeto promovido por uma instituição da comunidade local, a calendarização foi alvo de modificações no que respeita a algumas atividades. Importa referir que o projeto de intervenção decorreu no período entre novembro e janeiro com a duração de uma hora semanal. O dia da semana em que as atividades decorreram era flexível, de modo a facilitar pontes entre o projeto e outras áreas do saber, perspetivando aprendizagens de um modo holístico e não fragmentado. Para se compreender melhor o fio condutor do projeto de intervenção apresenta-se, de seguida, a calendarização das atividades de modo mais detalhado.

Na semana de 7 a 10 de novembro, a atividade “O lixo no chão...não!” iniciou-se a partir de um diálogo sobre a mensagem do avatar *Reci* e a visualização de imagens de espaços públicos poluídos. Durante este momento, a entrada do par pedagógico na sala causou um impacto na turma, dado que a mesma alertava para a existência de uma grande quantidade de lixo no espaço exterior. Este acontecimento conduziu a turma a deslocar-se ao exterior e, ao confrontar-se com a situação, tomou a medida de proceder à limpeza do espaço (cf. Anexo E9). No final, a turma regressou à sala e dialogou sobre o sucedido, sendo lançado o desafio semanal de não deitar lixo para o chão.

A atividade “As viagens do nosso lixo” iniciou-se com um balanço sobre o acontecimento da semana anterior, explorando-se o funcionamento adequado dos espaços da escola. Ao serem discutidos os vários espaços surgiu a questão de onde seria colocado todo o lixo da escola e qual a sua finalidade. A visualização do vídeo “As viagens do nosso lixo” permitiu aprofundar os conhecimentos relativos a este tema e, no final, culminou com a síntese das informações num cartaz (cf. Anexo E10; E11). Em prol do desafio semanal, este consistiu em verificar que finalidade é dada ao lixo em casa e, no caso da reciclagem, observar a separação de resíduos.

Neste seguimento, as observações recolhidas em casa conduziram à visualização de um vídeo sobre a decomposição e separação de resíduos. Mais uma vez, através da atividade “Para onde é isto”, desenvolvida na semana de 21 a 24 de novembro, a necessidade de sintetizar informação, de uma forma clara e visível a todos, levou à construção dos cartazes-ecopontos (cf. Anexo

E12). O desafio semanal lançado baseou-se na recolha de resíduos que pudessem ser reutilizados, sustentando esta ação nas informações presentes no panfleto levado para casa.

Na sequência de um email recebido, da Câmara Municipal, para participar no concurso de Natal, a turma, com os resíduos recolhidos, construiu uma Rena de Natal (cf. Anexo E13), abordando o assunto da reutilização na atividade “A Rena de Natal ... reutilizada!”. De diversos materiais, a construção realizou-se, a título de exemplo, com esferovite (cf. Anexo E14), cartão e tampas de garrafas. Posteriormente, a rena ficou em exibição num centro comercial da localidade, o que conduziu algumas crianças a visitar o local da exposição (cf. Anexo E15). Na continuidade das construções com materiais recicláveis, o desafio seguinte consistiu na construção de uma mini árvore de Natal com os pais.

De 12 a 15 de dezembro, a atividade “Expo Family Árvore” desenvolveu-se em torno da exposição das árvores supramencionadas, num espaço comum da instituição (cf. Anexo E16). Na mesma semana, pela existência de um jornal bianual do agrupamento, a turma construiu uma notícia sobre as aprendizagens desenvolvidas através deste projeto (cf. Anexo E17).

Pela observação da ausência de ecopontos nos espaços comuns e interiores na instituição educativa, na semana letiva seguinte, o diálogo despoletou a ideia de construir ecopontos para o corredor da escola. Porém, para que esta situação fosse do conhecimento de toda a comunidade, a turma iniciou a preparação de uma apresentação de divulgação do projeto à comunidade escolar (cf. Anexo E18). A construção da apresentação foi orientada pela diáde e os registos fotográficos da mesma foram discutidos e negociados pelas crianças.

A divulgação do projeto desenvolveu-se com a divisão em grupos, tendo sido as crianças a apresentar as atividades desenvolvidas a cada turma da instituição educativa (cf. Anexo E19). No final, as crianças colocaram os ecopontos nos corredores da instituição, escolhendo os locais para os mesmos (cf. Anexo E20).

Em consonância com o explanado no capítulo 1, o desenvolvimento do projeto terminou com a avaliação, através do jogo “Quem quer ser milionário” (cf. Anexo E21), onde se obtiveram resultados sobre o impacto deste projeto (cf. Anexo E22). Ainda no que concerne aos resultados obtidos, sendo

consideradas diversas informações e não apenas as obtidas através do jogo supramencionado, as crianças desenvolveram um olhar atento no que concerne, em especial, à poluição dos espaços. Considera-se que a primeira atividade desenvolvida causou um grande impacto, uma vez que as crianças se confrontaram com o recreio, um espaço que lhes pertence, repleto de resíduos. Esta sensibilização favoreceu o desenvolvimento da consciência ecológica e, por sua vez, a abordagem da separação de resíduos, sendo esta vista pelas crianças como uma das atitudes necessárias para a preservação e proteção do meio ambiente. Quando se deparavam em frente aos ecopontos com o resíduo na mão, as crianças demonstravam mais atenção na separação e, muitas vezes, afirmavam ter a certeza que aquele resíduo se colocava naquele ecoponto.

Os *feedbacks* obtidos por vários intervenientes foram positivos. Em relação à professora cooperante observou-se a sua preocupação em estabelecer pontes com o projeto. Como exemplo apresenta-se o pedido do ensaio da música “Reciclar é fixe” ao professor que proporciona, semanalmente, o momento de Expressão e Educação Musical. Para além da envolvimento da turma e da professora, alguns profissionais do corpo docente mostraram-se disponíveis para apoiar o projeto, chegando a contribuir com materiais para a construção da rena. Também a relação escola-família foi algo surpreendente, sendo notória a dedicação dos pais no que concerne à construção das árvores de Natal e em levar as crianças a visitar a exposição das Renas de Natal, no centro comercial. Com efeito, e considerando ainda os dados obtidos através do jogo “Quem quer ser milionário”, considera-se que este projeto foi rico e significativo para as crianças.

Em modo de conclusão, o projeto “Reciclar é importante” representou um período de crescimento pessoal e profissional, demonstrando o quão grato e enriquecedor pode ser o papel do professor. O desenvolvimento deste projeto permitiu ir além das dificuldades das crianças, sendo notáveis as competências desenvolvidas e as aprendizagens potenciadas, reflexo do impacto que este projeto teve. A experiência em díade enriqueceu, sem dúvida, o desenvolvimento do projeto, uma vez que possibilitou o confronto de estratégias, troca de informações e de perspetivas e a gestão partilhada de tarefas (Alarcão & Canha, 2013), promovendo a produção do conhecimento e o desenvolvimento da ética profissional (Roldão, 2007). Ainda assim, o projeto poderia ter tido um maior potencial caso não se encontrassem algumas

limitações no seu decorrer. Uma dessas situações consistiu na falta de resposta por parte de uma entidade, a LIPOR, quando solicitada para promover uma ação de sensibilização em relação à separação de resíduos. Como forma de contornar esta situação, a díade mobilizou as TIC, recorrendo às ferramentas *YouTube* e *PowerPoint* para a exploração de conceitos relacionados com o projeto.

Todos os trilhos em relação ao projeto e às ações desenvolvidas na PES mostraram o desafio e o sentimento de satisfação que se sente ao conseguir despertar o interesse das crianças em aprender, assistindo ao seu desenvolvimento dia após dia. Tal como nas crianças, o “a fazer se aprende” aplica-se também a este percurso que, graças às experiências proporcionadas, promoveu o desenvolvimento profissional e pessoal, na perspetiva de preparar para a vida futura enquanto pessoa e docente.



## **METARREFLEXÃO**

O percurso de formação profissional de perfil duplo permitiu o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais essenciais à construção da identidade docente da mestranda. Partindo desta perspetiva, a presente metarreflexão consiste num espaço de reflexão sobre a formação profissional desenvolvida nos contextos de estágio em EPE e no 1.º CEB, pretendendo agir com intencionalidade nos contextos da prática docente e construir consciência crítica, por parte da mestranda, para refletir que construiu perspetiva sobre o percurso desenvolvido (Korthagen, 2012).

As ações reflexivas, constantes ao longo deste relatório, apresentam-se como característica transversal à prática desenvolvida, tendo sido tomadas como uma opção estratégica capaz de melhorar a prática, a construção e o desenvolvimento profissional da mestranda. O contributo da metodologia adotada para o desenvolvimento da prática educativa – a investigação-ação – promoveu a esta atitude crítico-reflexiva que, além de ter favorecido uma prática adequada às crianças e aos contextos, estimulou a promoção de competências profissionais da mestranda, favorecendo-se assim a formação de todos os atores envolvidos no processo educativo (Cortesão & Stoer, 1995).

O processo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que caracteriza esta opção metodológica, acompanhou o percurso da prática educativa da mestranda, favorecendo a adequação da sua ação pela recolha de informações que, sendo alvo de análise, sustentaram a prática educativa. Desta forma, a mestranda considera importante a atitude investigadora que tomou sobre a prática que desenvolveu, dado que permitiu estimular a capacidade crítica e indagadora sobre a ação e encontrar e tomar soluções adequadas às singularidades das crianças e dos contextos educativos. Esta lógica de intervir e transformar favoreceu o desenvolvimento de competências profissionais que se traduziram na procura da melhoria da qualidade educativa que, numa visão mais global, contribuíram para a melhoria das dinâmicas da instituição educativa (Ponte, 2008).

Pelo facto de a mestranda ter tido uma relação próxima sobre o que estava a investigar no contexto ecológico do estágio, os saberes adquiridos foram

construídos por si na interação com crianças e adultos, salientando-se o papel ativo na construção da sua identidade profissional. Assim, tal como para as crianças, vislumbra-se a aprendizagem através da experiência como uma forma de adquirir saberes significativos, possibilitados pela participação e envolvimento direto da mestranda com a realidade educativa. Esta interação com a prática e a sua implicação no desenvolvimento profissional docente permite que, futuramente, a mestranda recorra a conhecimentos adquiridos e os estude sobre uma visão analítica e crítica, não os considerando como algo imutável (Cortesão & Stoer, 1995).

Por estas linhas, a mestranda considera que o desenvolvimento das suas competências profissionais só foi possível graças à possibilidade de experienciar a prática, ou seja, pelo percurso desenvolvido nos contextos de estágio. Por outro lado, numa análise mais profunda, a experiência, por si só, não é capaz de produzir impacto na formação docente, sendo necessário identificar problemas e procurar soluções para agir nas incertezas (Oliveira & Serrazina, 2002). A problematização da prática e as dúvidas existentes em torno das soluções mais adequadas a tomar assumiram-se como situações desafiadoras na prática educativa, que foram superadas com uma postura aberta a novas hipóteses e sugestões (DL n.º 240/2001, de 20 de agosto). De facto, o contato com uma multiplicidade de perspetivas concedeu a oportunidade de a mestranda refletir, construir e reformular os saberes profissionais, reconsiderar as ações desenvolvidas e, por este meio, construir a sua identidade profissional docente.

As aprendizagens desenvolvidas permitiram que a mestranda se sentisse mais confiante em relação à capacidade de produzir saberes essenciais ao seu desenvolvimento profissional. Este processo de formação foi também impulsionado por uma estratégia fortemente contemplada ao longo da PES -o trabalho colaborativo – onde, através de diálogos reflexivos, surgiram trocas de conhecimentos e de experiências e tomadas de decisão entre os atores do processo educativo. O desenvolvimento da PES, por ter decorrido da parceria entre pares pedagógicos com a senhora educadora cooperante e com a senhora supervisora institucional, favoreceu a partilha de conhecimentos plurais devido às diferentes formações académicas, perspetivas e experiências profissionais dos atores envolvidos (Oliveira & Moreira, 2014). Para a mestranda, a interação entre os atores contribuiu para a co construção de

saberes profissionais e a transformação do pensamento, através da partilha de crenças, valores, observações, intencionalidades e estratégias pedagógicas, não descurando a importância do trabalho em equipa como um meio privilegiado para superar dificuldades (Ponte, 2008). O confronto de perspetivas diferenciadas permitiu qualificar a colaboração como uma mais-valia para a estimulação da reflexão e do posicionamento crítico, sendo um contributo para o desenvolvimento das dimensões da ação docente da mestranda: o “saber-fazer”, “saber-estar” e “saber-ser” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007).

Na perspetiva da mestranda, o trabalho colaborativo deve ser uma oportunidade que todos os profissionais devem experienciar, não só pela expansão de conhecimentos a nível profissional como pela ligação que se estabelece através do apoio que é crucial a um ambiente que propicie e pretenda o desenvolvimento do indivíduo. É na base desta perspetiva, e do envolvimento na investigação sobre a prática como uma procura de melhorar a educação, que a mestranda, ao longo do estágio, procurou promover clima relacional positivo com as crianças, para que se sentissem felizes por viverem num ambiente saudável, que lhes fosse agradável a aprender e a brincar sem medos ou ansiedades. A reflexão incidiu assim também sobre a natureza ética e deontológica inerente à profissão (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), dada a influência da qualidade da interação entre a mestranda e a criança no processo de ensino e de aprendizagem.

A reflexão sobre a importância do vínculo afetivo com as crianças decorreu, essencialmente, do contraste sentido, no que concerne a este aspeto, na transição entre ciclos educativos. Ambas as experiências no estágio permitiram percecionar duas fases da transição: a saída da EPE para o 1.º CEB e o ingresso no 1.º CEB. A reflexão sobre estas experiências permitiu concluir que os grandes contrastes que existem entre estes dois ciclos educativos influenciam o desenvolvimento da criança, apesar de que nem todas as experiências de transição são semelhantes. Todavia, pela realidade vivida na prática, a mestranda considera que o insucesso das transições, para além do modo como são vividas (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016), diz respeito às diferenças pedagógicas existentes entre a EPE e o 1.º CEB, nomeadamente, organização do espaço, estratégias pedagógicas adotadas, interação entre docente e criança e importância concedida ao jogo lúdico.

Face ao exposto, a formação de profissionais de perfil duplo, habilitados para a docência na EPE e no 1.º CEB, apresenta-se como uma mais-valia para promover o sucesso das transições entre ciclos educativos, devido ao facto de o profissional ter construído os conhecimentos basilares para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que respeitem o sentido/relevância da transição educativa. Ainda assim, a formação neste mestrado de perfil duplo, concedeu à mestranda a oportunidade de construir saberes específicos de cada ciclo educativo que, após reflexão, permitem uma melhor articulação entre os mesmos (Formosinho, 2016). O conceito de continuidade educativa surge, nos documentos teóricos e legais, como um aspeto importante para o desenvolvimento da criança, ao qual o docente de perfil duplo é capaz de dar uma resposta mais adequada em virtude do conhecimento de ambas as realidades.

Apesar deste percurso marcar um período de formação inicial e de a mestrada ter desenvolvido, através dele, competências e saberes profissionais, reflete-se a necessidade da continuidade do processo formativo, dada a perspetiva de considerar a aprendizagem como uma via ao desenvolvimento e à melhoria. Tal como refere Nóvoa (1992, p. 25), a mestranda defende e sente a necessidade de “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”, valorizando o princípio da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento das competências inerentes à construção da identidade docente. Na perspetiva da mestrada, um docente que pretenda melhorar o seu desempenho profissional, e assim, a ação educativa, é aquele que procura aprender por sentir necessidade de evoluir. Isto é, de proporcionar um processo de aprendizagem de qualidade à criança, sendo esta o sujeito e objeto da educação. É pela continuidade nos caminhos reflexivos enveredados que a mestranda deseja desenvolver e consolidar as suas competências socioprofissionais, apoiando-se nos diálogos partilhados, nas dimensões da sua prática profissional e nos saberes construídos.

Atendendo ao que se conhece hoje das práticas de formação ao longo da vida, verifica-se que, na maioria dos casos, os docentes não encontram resposta nas formações oferecidas como “ementa” pelos centros de formação. Contudo, por força de lei, acabam por ser conduzidos à sua frequência, por razões que são emanadas verticalmente pelas direções/tutelas das escolas. Por estas linhas, se constata que, sendo os docentes aqueles que mais são

responsabilizados pelos processos de educação das crianças, são também aqueles cujas vozes pedagógicas menos são tidas em conta quanto à formação ao longo da vida.

Hoje é também importante que se influencie outros profissionais a inovar e a olhar a aprendizagem como uma constante ao longo da sua vida profissional, não os deixando cair no princípio de que a formação docente termina aquando da inicial. É importante demonstrar que, ser educador/professor hoje, e no futuro, é desafiante, mas, em simultâneo, gratificante ao poder observar o desenvolvimento da criança marcado pelo seu bem-estar e felicidade.

Face ao exposto, olhar a educação no futuro pode ser paradoxal ao nível da previsibilidade porque, ainda que não se consiga um retrato determinado, é possível esboçar os acontecimentos que irão ocorrer, dado que “são muitos os futuros possíveis. Mas só terá lugar um. E isso depende da nossa capacidade: a de pensar e agir [no presente]” (Nóvoa, 2014, p. 184).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (coords.). (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto : Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa., H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 89-121). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Ausubel, D. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barros, S. & Pessanha, M. (2010). Aprendizagem, motivação e memória. In M. Pessanha., S. Barros., R. Sampaio., V. Serrão., & S. Araújo, *Psicologia da Educação* (pp. 138-205). Porto: Plural Editores.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria? In C. Leite, & A. Lopes (org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Porto: ASA Editores.

- Campos, F. (2016). *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas cognitivas*. (Projeto de Mestrado não publicado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.
- Cardona, M. J. (1997). *Pensar o Currículo em Educação da Infância*. Discurso de Abertura do 7º Encontro Nacional da Associação do Profissionais de Educação da Infância. Lisboa.
- Cartea, P. (coord.) et al., (2012). *Conhece e valoriza as alterações climáticas: propostas para trabalhar em grupo*. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/alteracoesclimaticas\\_gui\\_amapfre2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/alteracoesclimaticas_gui_amapfre2012.pdf) em 26 de janeiro de 2017.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Educação, Ciência e Sociedade*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Coll, C. & Martín E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 196-221). Lisboa: ASA.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). A possibilidade de “acontecer” formação: potencialidades da investigação-acção. *Estado actual da investigação em formação* (pp. 377-385). Porto: Afrontamento.
- Costa, M. A. (1996). Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In M. R. Martins (org.), *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 63-74). Lisboa: Colibri.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: ASA.
- Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – Leitura do manual escolar*. Coimbra: Almedina.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Feitosa, A. M. (1997). *Aprender - O desenvolvimento da inteligência*. Barcelona: Marina Editores.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, P. Q. (2011). Os dez princípios de uma boa prática com TIC. In A. P. Vieira (coord.), *A par dos tempos que correm A TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escola Braga/Sul.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In R. Rivas., J. Escola., M. Figueira., & F. Aires (coods.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp.323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fosnot, C. T. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: Da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho. & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 49-73). Porto: Porto Editora.

- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gómez, A. P. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso formativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Krantz, S. G. (2000). *Como ensinar matemática: uma perspetiva pessoal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Matemática.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*. (36), 141-158. Retirado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf> (acedido em 19 de janeiro de 2017).
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Editora GRAÓ.
- Leite, E., Malpique, M., & Ribeiro dos Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto –2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II): gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, S. B. (2011). *Retratos da Arte na Educação*. Porto: Editora Rés.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?. In Coll, C. et al. *O contrutivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 74-119). Lisboa: ASA.
- Matos, F., & Ferraz, H. (2006). Questões e razões. Roteiro da Educação Artística. *NOESIS*, 67, 24-27. Retirado de <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS67.pdf> em (acedio em 27 de janeiro de 2017).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, L. (2000). Matemática, Linguagem e Comunicação. *Millenium*, 20. Retirado de <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/899/4/MATEM%C3%81TICA%2c%20LINGUAGEM%20E%20COMUNICA%C3%87%C3%83O.pdf> (acedido em 26 de janeiro de 2017).
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). A vivência na escola básica do 1.º ciclo: a voz das crianças e dos pais. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 149-172). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Venda Nova: Aula Prática.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In J. P. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.9-18). Porto: Porto Editora.
- Moreira, F. & Ferreira, E. (2014). Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. *Educação, Sociedade e Culturas*, (41), 127-148. Retirado de [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41\\_F\\_Moreira\\_E\\_Ferreira.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_F_Moreira_E_Ferreira.pdf) (acedido em 19 de janeiro de 2017).
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica - Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Musgrave, P. W. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1995). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (141), 171-185. Retirado de [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41\\_A\\_Novoa.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_A_Novoa.pdf) (acedido em 7 de junho de 2017).
- Oers. B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vygotsky. Destacável da Revista NOESIS*, 77, 15-17. Retirado de <http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html> (acedido em 30 de janeiro de 2017).
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29-42. Retirado de [http://www.apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf) (acedido em 6 de junho de 2017).
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmicas de literatura infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, R. & Moreira, M. (2014). “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal no Brasil. *Revista Teias*, 14 (37), 13-28. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32535/1/1701-5115-1-PB%20%281%29.pdf> (acedido em 4 de junho de 2017).
- Oliveira, F., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93. Retirado de

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> (acedido em 20 de maio de 2017).

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo da Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia em Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, F. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In Coll, C. et al. *O contrutivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Lisboa: ASA.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Leite, C., & Cortesão, L. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, C. (2015). *O Estudo do Meio como promotor de interdisciplinaridade*. (Relatório do projeto de investigação). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Palacios, J. (2004). Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll., A. Marchesi., & J. Palacios (orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 13-52). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. *Revista Lusófona da Educação*, 15, (15), 191-194. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1533> (acedido em 28 de dezembro de 2016).
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrir: Editorial Popular.
- Pires, C. (2014). *A Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (org.), et al., *O Processo de Bolonha e a formação de educadores e professores portugueses* (pp. 63-74). Porto: Profedições.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional, *PNA*, 2 (4), 153-180. Retirado de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf) (acedido em 6 de junho de 2017).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem. In G. Portugal (coord.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 275-286). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular* (5.ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca., M. Peralbo., A. Porto., Duarte da Silva, A., & L. Almeida. *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. (pp. 3115-3127). Coruña: Universidade de Coruña.

- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de Português. In M. Sequeira, *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 51-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas em análise*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *NOESIS*, (71), 24-29. Retirado de [www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf) (acedido em 27 de janeiro de 2017).
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: Perspectivas de formação de professores. In L. Veiga (coord.), *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 45-80). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 103-115. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694> (acedido em 31 de janeiro de 2017).
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino de ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 73-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sequeira, M. F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro. & P. Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. II, (pp. 407-413). Coimbra. APL.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (org.). (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. R. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: A Teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. In D. R. Shaffer (org.), *Psicologia do Desenvolvimento da Infância e da Adolescência* (pp. 217-257). São Paulo: Editora Thomson.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (org.), *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 17-19). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica. *Exedra*, (9), 111-118. Retirado de [http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf) (acedido em 2 de fevereiro de 2017).
- Smole, K. & Muniz, C. (2013). *A matemática na sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental*. Porto: Penso.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In Coll, et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Lisboa: ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Lisboa: ASA.
- Souza, M. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In V. Arantes (org.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 35-53). São Paulo: Summus Editorial.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (1986). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Retirado de

- [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). (acedido em 4 de novembro de 2016).
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord) et al., (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santilhana.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/> (acedido em 29 de dezembro de 2016).
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D’água.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didácticos. In Coll, C. et al. *O contrutivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 150-195). Lisboa: ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: contributo para os dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed). Porto: ASA Editores.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Edições.



## **NORMATIVOS LEGAIS**

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República – I Série n.º 4. Ministério da Educação, Lisboa. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1ª série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

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

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

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

Recomendação n.º 4/2011 de 16 de abril. Diário da República n.º 80/2011 – 2ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos.

## DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática -Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Câmara Municipal, 2015. Porto.
- Censos (2011). *População residente e desempregada*. Retirado de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros) (acedido a 8 de outubro de 2016).
- Constituição da República Portuguesa*, 1976.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- DEB (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* (1994). Salamanca: UNESCO.
- Junta de Freguesia – 2014. Porto. Disponível em <http://www.jf-aguassantas.pt>. (acedido a 8 de outubro de 2016).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Martins, I., Veiga, L., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Exploração em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. et al., (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Plano Anual de Atividades da Instituição Cooperante, 2016. Porto
- Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.

Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**NM**