



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Após a conclusão deste longo caminho repleto de aprendizagens e algumas dificuldades, foram várias as pessoas que contribuíram para a concretização deste percurso. E são essas pessoas que merecem agora os meus maiores agradecimentos.

Agradeço a todos os professores que me acompanharam ao longo da minha vida de estudante e fizeram a diferença, ao ponto de eu nunca os esquecer. Agradeço às supervisoras institucionais, a professora Margarida Marta e a professora Susana Sá, por partilharem os seus conhecimentos, por me apoiarem ao longo desta etapa, bem como pelas críticas construtivas impulsionadoras de transformações das práticas e numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Às orientadoras cooperantes, por nos receberem cheias de vontade e pela partilha de conhecimentos durante a prática educativa.

Agradeço à minha amiga e par pedagógico Ana Dias, pela sua amizade, pela caminhada conjunta ao longo deste ano, por todas as aprendizagens construídas e pelo seu apoio moral em todos os momentos de maior pressão.

Agradeço a toda a minha família no geral e em particular aos meus pais, Paula e Quim, pelo apoio, pela paciência e por todo o amor e carinho nos momentos mais difíceis deste percurso e pelos seus sorrisos nos momentos de vitória. À minha irmã, Alexandra, que apesar de nos últimos tempos parecer mais ausente, e eu também, mas nós sabemos o que realmente importa. Ao meu namorado, Sérgio, por todo o encorajamento, pela força, pelos abraços, e pelas palavras de conforto mesmo quando estive ausente. Obrigada por me aturares e nunca teres pensado em desistir.

Em último lugar, mas não menos importante, obrigada a todas as crianças que passaram pela minha vida e que sem elas esta profissão não seria possível. Obrigada pelos vossos sorrisos e pela vossa genuinidade.



## RESUMO

Face a uma sociedade em constante transformação, torna-se necessário formar profissionais com uma atitude cada vez mais indagadora de caráter investigativo, crítico e reflexivo para que possam responder com eficácia aos desafios que surgem da evolução do mundo.

O presente relatório de estágio tem como objetivo refletir criticamente acerca do percurso de desenvolvimento profissional durante os momentos da prática educativa, como se evidenciou no terceiro capítulo. No primeiro capítulo foi referido o processo formativo desenvolvido ao longo do período de estágio que foi sustentado na mobilização de pressupostos teóricos, práticos e legais. Estes foram obtidos através da formação inicial ao longo do mestrado e dos seminários e num processo de metodologia de investigação-ação onde se realça a importância das etapas de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, tendo sido esta metodologia explanada no segundo capítulo. Sublinhe-se assim, que todo este processo permitiu uma maior reflexão e conseqüente evolução na construção da identidade profissional docente.

Efetivamente, procurou-se desenvolver as competências profissionais tendo como base uma perspectiva holística e construtivista da educação, ou seja, a criança encontra-se no centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo para isso, que ser adotada uma atitude indagadora, investigadora, reflexiva e crítica, com vista à melhoria das práticas. Através de processos reflexivos e colaborativos em diáde, assim como com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, esta formação permitiu a construção de um perfil profissional duplo constituindo-se assim como o primeiro passo para a formação e aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: crianças; prática educativa; reflexão; perfil duplo.



## **ABSTRACT**

Faced with a society in constant change, there is a need to train professionals equipped with an increasingly inquisitive attitude of investigative, critical and reflective nature, enabling them to respond with efficiency to the challenges that arise from the development of our world.

The following internship report aims at critically analyzing the process of professional development during moments of educational practice, as will be shown in chapter III. The formative process developed during the internship period was supported by the mobilization of theoretical, practical and legal assumptions, as will be demonstrated in chapter I. These were obtained through initial training during the master's degree and seminars, as well as through a process of action research methodology, where the importance of the stages of observation, planning, action, reflection and evaluation are highlighted. This methodology is explained in chapter II. Therefore, it should be stressed that this whole process has allowed for a greater reflection and the resulting progress in the development of a professional teaching identity.

Indeed, an attempt was made to develop professional skills on the basis of a holistic and constructivist perspective on education, that is to say the child being in the center of the teaching and learning process, for which an inquisitive, investigative, reflective and critical approach needs to be adopted in order for improvements. Through jointly reflective and collaborative processes, as well as with the cooperating advisors and institutional supervisors, this learning period allowed for the development of a dual professional profile, constituting as the first step for training/learning throughout life.

Keywords: Children; Educational practice; Reflection; Dual profile.



## ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de anexos	XI
Lista de abreviaturas	XIII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento profissional de um perfil duplo	3
2. Pressupostos teóricos e legais referentes à educação pré-escolar	14
3. Pressupostos teóricos e legais referentes ao 1.º ciclo do ensino básico	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do contexto de estágio	30
2. Ambiente educativo na educação pré-escolar	32
3. Ambiente educativo no 1.º ciclo do ensino básico	35
4. Metodologia de investigação	43
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Ações desenvolvidas na educação pré-escolar	49
2. Ações desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico	65
Reflexão final	81
Referências Bibliográficas	87
Normativos legais e outros documentos consultados	93



## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Grelha de observação do contexto
- Anexo 2 – Guião de pré-observação
- Anexo 3 – Registos fotográficos (atividade de exploração dos sentidos no exterior)
- Anexo 4 – Registo fotográfico (decalcação de folhas apanhadas pelo grupo)
- Anexo 5 – Registo fotográfico (exploração dos instrumentos musicais)
- Anexo 6 – Registo fotográfico (elaboração do cartaz da cor verde)
- Anexo 7 – Registo fotográfico (elaboração do cartaz dos cinco sentidos)
- Anexo 8 – Registo fotográfico (cartaz da multiculturalidade)
- Anexo 9 – Registos fotográficos (puzzles do pedipaper)
- Anexo 10 – Registo fotográfico (materiais didáticos construídos pelo grupo)
- Anexo 11 – Registo fotográfico (projeto das janelas no papel)
- Anexo 12 – Registo fotográfico (colagem do papel autocolante nas janelas)
- Anexo 13 – Registos fotográficos (resultado final do projeto das janelas)
- Anexo 14 – Registo fotográfico (tabela de organização e tratamento de dados)
- Anexo 15 – Registo fotográfico (velas confeccionadas pelas crianças)
- Anexo 16 – Registo fotográfico (pintura de caixa de ovos)
- Anexo 17 – Registo fotográfico (cartaz dos valores construído pelo grupo)
- Anexo 18 – Planificação de um dia com articulação curricular
- Anexo 19 – Planificação da primeira atividade observada em díade
- Anexo 20 – Grelha de observação do grupo da primeira atividade observada
- Anexo 21 – Planificação da atividade da construção da maquete
- Anexo 22 – Registo fotográfico (confeção da pasta de papel)
- Anexo 23 – Registo fotográfico (pintura da maquete)

Anexo 24 – Apresentação powerpoint com imagens sobre a utilidade da água dos rios

Anexo 25 – Registo fotográfico (identificação da maqueta realizada pelos alunos)

Anexo 26 – Guião tutorial da pesquisa sobre os rios de Portugal

Anexo 27 – Letra da canção “Sistema Solar” do álbum “Canções da Maria”

Anexo 28 – Registo fotográfico (construção do cenário para a dramatização)

Anexo 29 – Letra da canção sobre o rio escrita pelos alunos

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAAA – Plano Anual de Atividades do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens e as competências profissionais e pessoais construídas ao longo do período de formação teórica e em contexto prático, a nível da EPE e a nível do 1.º CEB, mobilizando referenciais teóricos e práticos.

Neste sentido, importa referir que o período de prática educativa supervisionada, integrado no segundo ano do plano curricular do mestrado citado acima, decorreu numa instituição EB1/JI, pertencente ao agrupamento de escolas de Pedrouços (AEP). Assim sendo, o presente relatório de estágio compreende esse período de PES na educação pré-escolar e no 1.º CEB, o qual foi supervisionado pelas respetivas supervisoras institucionais em colaboração com a educadora e a professora cooperantes. O período de estágio da mestranda e do seu par pedagógico, na educação pré-escolar decorreu entre outubro e janeiro, durante 220 horas, distribuídas por quatro dias da semana (segunda a quinta), integrando o horário da educadora cooperante. O mesmo aconteceu na PES do 1.º CEB, entre fevereiro e maio, completando um total de 440 horas de estágio.

De acordo com a ficha da unidade curricular (FUC) desejou-se a construção de um perfil duplo capaz de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação na prática educativa, com o propósito de construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2016). Para tal, pretendeu-se que fossem desenvolvidas competências relacionadas com a metodologia de investigação-ação, operando entre as cinco fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, foi fundamental que através

da metodologia de investigação se desenvolvesse os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser, reconhecendo-os como o caminho a seguir para o desenvolvimento do conceito de educação ao longo da vida (Delors et al., 1996).

De forma a apresentar o percurso da mestranda, ao nível desta formação inicial, o presente relatório está estruturado em três capítulos, que se completam. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal e está organizado em três pontos, desde o desenvolvimento do profissional de perfil duplo até aos pressupostos teóricos e legais referentes à EPE e ao 1.º CEB. Este capítulo explana os vários referenciais teóricos e legais, analisados ao longo da formação e que orientaram e fundamentaram as ações pedagógicas adotadas nas práticas desenvolvidas. No que diz respeito ao segundo capítulo, este encontra-se organizado em quatro pontos e pretende caracterizar o contexto de estágio, o ambiente educativo na EPE e no 1.º CEB e ainda fazer referência à metodologia de investigação utilizada. O terceiro capítulo engloba uma análise reflexiva das ações desenvolvidas na prática educativa supervisionada, onde foi mais notório o desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças tendo em conta determinadas evidências verificadas que permitiram estabelecer a ligação entre a teoria e a prática educativa. A última parte do relatório diz respeito à reflexão final que foi elaborada de uma forma crítica em relação a todo o processo, demonstrando potencialidades, dificuldades e o contributo dos momentos da prática para a formação profissional e pessoal da mestranda.

Importa ainda realçar que este relatório é apenas o início de um dos objetivos, em relação à formação profissional e pessoal no que concerne às futuras práticas construtivistas e significativas para as crianças. Assim sendo, considera-se que este momento de formação é apenas o início da aprendizagem, enquanto futura profissional de educação.

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

Ao longo da formação inicial, desde a Licenciatura em Educação Básica até ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se conhecer, mobilizar e refletir sobre documentos teóricos e legais, que regulam, orientam e sustentam a prática educativa. Segundo Nóvoa (1992), é necessário estabelecer “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico (...) a formação passa por uma reflexão crítica sobre a utilização de novos modos de trabalho pedagógico (...) e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Surge, assim, o primeiro capítulo, que pretende mobilizar os quadros teóricos e legais, pelos quais se orientou a prática educativa. O capítulo encontra-se organizado em três pontos. No primeiro ponto será realizada uma abordagem à formação e desenvolvimento profissional do docente de perfil duplo, tendo por base os principais fatores teóricos e legais que sustentaram a prática. No segundo ponto serão mencionadas as especificidades da EPE e no terceiro serão elencadas as características específicas do 1.º CEB, procurando dar ênfase às características das crianças e ao seu nível de desenvolvimento.

### **1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UM PERFIL DUPLO**

O sistema educativo português concede ao cidadão o direito à educação garantindo o princípio da liberdade de aprender e ensinar (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, capítulo 1, artigo 2.º), sendo que confere obrigatoriedade à

frequência do ensino entre os seis e os 18 anos de idade. Podendo integrar crianças em regime especial com 5 anos desde que completem os 6 anos até 31 de dezembro. Deste modo, importa ressaltar primeiramente os aspetos configurados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que refere que o sistema se reconhece como sendo um conjunto de meios que proporcionam o direito à educação e a garantia de uma formação orientada para “favorecer o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1.º). A lei prevê, assim, equidade nas oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos portugueses assim como a articulação entre os diferentes ciclos. É preponderante referir os aspetos consagrados na LBSE referentes à EPE e ao 1.º CEB. A EPE não é de cariz obrigatório sendo que o 1.º CEB é a primeira etapa da educação escolar que é de cariz obrigatório. No entanto, é fulcral que em ambos os níveis educativos existam profissionais competentes capazes de alcançar o pretendido, ou seja, o desenvolvimento holístico e a expansão da educação para todos os cidadãos.

Sendo que o objetivo principal do docente é apoiar e fomentar o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças. Para alcançar esse objetivo, o docente precisa de conhecer as características motoras, sociais, psicológicas, cognitivas e linguísticas pertencentes à realidade das que fazem parte do seu grupo. O desenvolvimento dessas características ocorre a partir da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Em relação à maturação biológica da criança, Piaget (citado por Shaffer, 2005), defende que o desenvolvimento desta se encontra dividido em quatro estádios: sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e o das operações formais (a partir dos 11 anos). O primeiro estádio definido por Piaget, denominado de estádio sensório-motor caracteriza-se como sendo um estádio onde a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas iniciais e que vai aperfeiçoando, à medida que surgem novas capacidades nas fases seguintes. É de salientar que

uma das características mais visíveis deste estágio é o desenvolvimento da permanência do objeto (Shaffer, 2005). O segundo estágio de Piaget, denominado de estágio pré-operacional, pode ser subdividido em dois sub estágios, tendo em conta o desenvolvimento integral da criança nesta faixa etária: o período pré-conceitual – como sendo um período onde a mesma demonstra ser capaz de pensar acerca do passado e reconstruí-lo – e o período intuitivo, onde a criança é menos egocêntrica e aprimora a sua capacidade de classificar objetos, de acordo com atributos visualmente perceptíveis (Shaffer, 2005). Importa ainda referir o estágio das operações concretas, que abrange toda a idade do 1º ciclo (dos 7 aos 11 anos). Este estágio caracteriza-se por ser o estágio em que as crianças adquirem rapidamente operações cognitivas que posteriormente aplicam quando pensam acerca de objetos e experiências que vivenciaram.

Posteriormente a Piaget surgiram as teorias de Vigotsky, as quais defendem que é essencial para a aprendizagem o relacionamento com o outro, mais importante do que o estado de maturação da criança. É assim necessário referir a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendida por Vigotsky (1989) pois abrange tudo o que a criança faz autonomamente, juntamente com tudo o que ela faz com a ajuda de um adulto ou com o apoio dos seus pares. Por esse motivo é importante que o educador e o professor identifiquem a zona de desenvolvimento proximal da criança estimulando-a a alcançar novas aprendizagens, permitindo que ela atinga níveis de desempenho que sem ajuda não conseguiria. É igualmente importante que os grupos de crianças sejam heterogêneos para que haja essa diferença no nível de desenvolvimento e assim poder ocorrer a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Polonia e Dessen (2005), a família surge em toda a ação pedagógica desenvolvida pelo docente como um fator fundamental para a contribuição e promoção do desenvolvimento da criança. O meio social em que as crianças estão inseridas assim como todas as interações existentes na relação pedagógica são um fator de extrema importância a ser analisado pelo

educador de infância e pelo professor do 1.º CEB, uma vez que ajudam a definir as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento da mesma. A criança vive, segundo Brofenbrenner (1996) das interações existentes no mundo ecológico que se subdivide nos vários níveis: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Do microsistema fazem parte os contextos imediatos da criança, como a família, a escola e o grupo de amigos. O mesossistema refere-se às interações entre dois ou mais contextos do microsistema, como por exemplo as relações que se estabelecem entre a família e a escola ou entre a escola e o grupo de amigos. O exossistema, contrariamente ao mesossistema, envolve as relações onde a criança não participa ativamente, como por exemplo o local de trabalho dos pais ou a escola dos irmãos. Por macrosistema, entendemos todos os outros ambientes existentes como o sistema de valores, crenças ou estilos de vida (Brofenbrenner, 1996). Podemos referir que os diferentes contextos se influenciam entre si, relacionam-se uns com os outros e contribuem para a construção da personalidade da criança. Portanto, o educador e o professor necessitam de ter em consideração todos os fatores apresentados, observando a criança como um todo e refletindo acerca das práticas educativas de forma sustentada e com recurso ao que se observou.

Tendo como base este conhecimento, o docente tem de estar ciente da diversidade dos contextos sociais das crianças, proporcionando uma equidade nas oportunidades de aprendizagem. Essa equidade só é possível de se realizar através de uma diferenciação pedagógica.

Para Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica corresponde aos esforços do docente em responder à diversidade das crianças do seu grupo. A partir do momento em que um docente adapta ou modifica o seu modo de ser para criar uma melhor situação de aprendizagem possível, ele está no processo de diferenciação da sua pedagogia. A autora defende que o docente deve começar a ensinar a partir do nível em que as crianças estão, ou seja, é necessário o docente ter em conta o nível de desempenho de cada uma, os seus interesses e modos de aprendizagem. Assim sendo, a prática educativa

na educação de infância e no 1.º CEB caracterizou-se por uma intencionalidade educativa baseada num ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. A realização deste ciclo permitiu partir dos interesses e das necessidades das crianças em ambos os contextos educativos com o intuito de tornar a aprendizagem significativa para todo o grupo.

No decorrer da PES observou-se que todas as crianças do grupo se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem, o que vem reforçar a importância da necessidade de compreender a mesma como sendo um ser individual e com características próprias, o que a distingue dos seus pares. Por esse motivo, o professor e o educador de infância têm o dever de garantir que todas as crianças se sintam motivadas e desafiadas nas diferentes atividades, procurando dar resposta a todas. Contudo, considera-se que sobretudo no 1.º CEB, face ao número de crianças que existe atualmente por grupo, realizar a diferenciação pedagógica é um desafio para o professor pois implica que este seja criativo, dinâmico e tenha disponibilidade para planificar estratégias e aulas por forma a responder às especificidades de cada criança (Arends, 2008).

Com base neste princípio, e segundo as teorias de Piaget, Vigotsky e Bronfenbrenner, já referidas, considera-se que as abordagens construtivista e sócio construtivista são a única forma das crianças alcançarem momentos de aprendizagem ativa e significativa, na medida em que relacionam os novos conhecimentos e novas descobertas com os já existentes, relacionando-os e refletindo sobre eles com outras pessoas. Efetivamente, o construtivismo prevê a existência de conhecimentos prévios em relação ao conteúdo abordado permitindo que o sujeito construa novos significados ao estabelecer relações com sentido, entre os conhecimentos prévios e o conteúdo novo. Desta forma, e segundo a perspetiva cognitivista de Ausubel (2003), as aprendizagens realizadas pelas crianças devem integrar-se na estrutura do conhecimento de modo significativo, relacionando as novas aquisições com aquilo que a criança já sabe, resultando assim em aprendizagens significativas. Ou seja, as crianças não constroem conhecimento de forma isolada e

descontextualizada, é fundamental que haja uma interação entre os conhecimentos e o meio para que as aprendizagens sejam significativas.

Sublinhe-se assim, que o construtivismo é uma perspectiva da pedagogia, relativamente ao ensino e aprendizagem, que defende que as crianças devem construir o seu próprio conhecimento, investigando, refletindo, e procurando ativamente as informações necessárias. Segundo Piaget, as crianças possuem uma curiosidade própria que lhes dá ferramentas para analisar e compreender o mundo, sendo o papel do docente proporcionar momentos e experiências que permitam manipulação, questionamento e comparações com experiências anteriores (Arends, 2008). Seguindo esta linha de pensamento, a maneira mais adequada de realizar a ação pedagógica é através da aprendizagem pela e para a ação no sentido em que o profissional docente torna-se apenas um mediador e coorientador da ação pedagógica, deixando que a criança tenha o papel principal e ativo no enriquecimento dos seus conhecimentos e na relação com os conhecimentos prévios que possui (Dewey, 2002).

Uma das estratégias utilizadas durante a prática educativa com o objetivo de tornar as crianças o sujeito principal da sua aprendizagem envolveu o recurso às novas tecnologias. Importa referir que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são, hoje em dia, de fácil acesso para a maior parte das crianças e, como tal, permitem um desenvolvimento mais rápido e alargado, através da informação de que dispõem (Sancho & Hernandez, 2006). Como tal, é possível encontrar crianças mais indagadoras e reflexivas, com capacidades para questionar tudo o que as rodeia, devendo ser estimuladas para tal. Assim sendo, compete ao docente promover o diálogo reflexivo, dando conta das diversas perspectivas e desenvolvendo a capacidade autocrítica das crianças. Deste modo, deve ser valorizada a educação para a cidadania, bem como, a sua vivência (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). As exigências da sociedade atual exigem que os docentes preparem as crianças, futuros adultos, para o mundo que virão a enfrentar, dotando-os de

competências como a competitividade, a flexibilidade, a cooperação, a comunicação, a autonomia e a liderança (Alarcão, 2001).

Sabendo que o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) defende que o educador de infância e o professor devem atuar tendo em vista o desenvolvimento de cada criança considerando a necessidade da construção de aprendizagens integradas, sendo da responsabilidade do docente a organização do ambiente educativo, bem como a construção do currículo. Contudo, deve planear a rotina diária tendo em mente que a flexibilidade para a alteração do planeado é essencial de modo a responder às especificidades individuais de cada criança. De acordo com o perfil geral de desempenho docente, este enuncia quatro dimensões comuns à atividade dos docentes dos diferentes níveis educativos, que são a dimensão profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. No que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), é importante referir que este regula o perfil específico do docente para a Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, sendo que o anexo n.º 1 e o anexo n.º 2 dizem respeito ao perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo, respetivamente. Uma das diferenças entre os dois níveis de educação, segundo o decreto é o facto de o educador poder conceber e desenvolver o currículo de acordo com as crianças do seu grupo, e no caso do professor do 1.º CEB, embora não o construa, uma vez que a sua conceção pertence ao Ministério da Educação, mas o professor tem igualmente alguma autonomia para poder gerir esse currículo em função do seu grupo de alunos. Segundo Maria do Céu Roldão (1999), a gestão curricular tem de ser da responsabilidade das “escolas e dos professores concretos, trabalhando

profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos” (p. 26).

Segundo Zabalza (2000, p. 12), “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”, isto é, um conjunto de conhecimentos e valores, que são considerados fundamentais a serem trabalhados na escola, ano após ano, ou seja, o currículo é considerado um aglomerado “de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). Desta forma, o currículo deve ser entendido como o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos num determinado tempo e contexto e, por isso, possibilitar às crianças desenvolver diversas competências que lhes serão úteis para os percursos pessoais (Roldão, 1999). Nesta linha de pensamento, também Diogo e Vilar (2000, p. 16) defendem que o currículo deveria ser organizado e desenvolvido em torno das crianças e “das suas características sócio-culturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações”. Assim, o profissional de educação deve reconstruir e/ou adaptar o currículo de acordo com as características do seu público e com o modo de aprender de cada criança.

Tendo em consideração a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86 de 14 de outubro, o educador de infância e o professor do 1.º ciclo têm a responsabilidade de formar cidadãos respeitadores dos outros e das suas ideias, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e transformá-lo progressivamente. Para que ocorra essa formação é importante salientar as aprendizagens fundamentais de educação baseadas no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Delors et al. (1996), que refere que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida humana serão pilares do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja, adquirir instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver

juntos, ou seja, saber cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e aprender a ser, que é o conceito transversal que inclui todos os outros. O educador de infância e o professor assumem, assim, um papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, fomentando o pensamento crítico e reflexivo da criança, bem como, as capacidades de criar, reconstruir, comunicar e contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos.

Para tal, é fundamental que em ambos os níveis educativos existam profissionais qualificados e capazes de promover o desenvolvimento holístico e a expansão da educação para todos os cidadãos. Visto que a educação pré-escolar é de caráter facultativo, torna-se visível a falta de articulação prevista entre a EPE e o 1.º CEB. No entanto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) preveem essa mesma articulação, considerando a EPE de extrema importância para a entrada na escolaridade obrigatória, concedendo às crianças ferramentas para um desenvolvimento integral que facilitará a transição para o 1.º CEB, esbatendo a mudança numa transição mais sequencial. A continuidade existente entre os diferentes ciclos de estudos reforça e fundamenta a importância existente na ativação dos conhecimentos prévios das crianças, ou seja, a nova etapa tem de ser construída a partir do que elas já sabem e do que são capazes de fazer a fim de realizar um percurso educativo coerente e harmonioso.

A formação para o duplo perfil profissional (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio) constitui uma mais-valia, para o docente, pela possibilidade de conhecimento específico de ambos os níveis educativos, proporcionando uma transição saudável das crianças entre estas duas etapas, e ainda permite ao docente ter um conhecimento mais alargado do desenvolvimento da mesma, desde os seus primeiros meses de vida até à sua passagem para o 2.º CEB. Por esta razão, é de realçar a importância da formação inicial como um ponto de partida no desenvolvimento profissional, pois de acordo com o referido anteriormente o profissional deverá procurar ser inovador e criativo ao longo da vida.

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se necessário que o docente tenha conhecimento e domine a teoria que sustenta a sua prática, pois só desta forma se torna capaz de mobilizar na sua ação, não esquecendo que o conhecimento não se adquire de uma só vez, mas vai-se construindo desde a formação inicial de professores e ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Por esse motivo, esta formação assume uma grande relevância pois foi durante a mesma que se adquiriu algum conhecimento teórico e legal necessário para a futura profissão.

Desta forma surge a necessidade de valorizar o processo de investigação-ação na construção de competências profissionais pela importância dos vários momentos que a compõem (observar, planificar, atuar, refletir e avaliar) com o objetivo de melhorar a ação e de responder às necessidades das crianças de forma o mais adequada possível. É através deste processo, que o docente conhece as características, as necessidades e as dificuldades específicas de cada criança, como será evidenciado no capítulo II, desenvolvendo atividades e selecionando estratégias e recursos que vão ao encontro do grupo e das crianças em questão. Assim, todo este processo é uma forma de investigação autorreflexiva e colaborativa, uma vez que se constrói recorrendo a um pensamento crítico e a uma interação constante entre os vários elementos do processo (Perraudou, 2009). Por este motivo, a investigação-ação deve ser sempre encarada como um procedimento que leva a momentos de mudança e de transformação, sendo através desta que se atribui sentido às ações desenvolvidas (praxeologia), tornando os profissionais mais conscientes das suas práticas (Máximo-Esteves, 2008). Há, também, que ter em conta a responsabilidade que a sociedade transmite ao docente, encarando-o como uma figura de referência com uma postura exemplar (Estrela, 2010). Aliados a todos estes princípios surgem deveres profissionais dos docentes para com os educandos, através da construção de um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento, envolvendo a afetividade, o respeito pelo tempo, pelo espaço, pela privacidade e intimidade de cada criança (Freire, 2011). Assim, os

princípios apresentados são transversais e relacionam-se, influenciando de forma positiva as práticas educativas.

Para tal, é essencial que durante a formação inicial dos docentes se construam determinados conjuntos de saberes e de competências com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Importa salientar que se considera fundamental a progressiva introdução no mundo profissional da docência, da escola e dos contextos envolventes, uma vez que, à luz dos princípios defendidos por Formosinho (2009), este contacto com o mundo prático docente é o momento e o instrumento culminante do percurso de formação inicial (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). De facto, a formação prática permite a mobilização dos conhecimentos teóricos explorados nas componentes teóricas e de especialização (didáticas) (Formosinho, 2009). Nesta ordem de ideias, esta formação inicial visa familiarizar os alunos, futuros profissionais de educação, à prática profissional docente, dando a conhecer a prática reflexiva (Tardif, 2002). Por este motivo, são vários os autores que realçam a importância da reflexão, defendendo que só através do desenvolvimento destas competências é que os docentes se assumem como investigadores, construtores de currículo, envolvendo-se num processo contínuo de autoformação. Todavia, para alcançar tal competência, Tardif (2002) salienta determinados saberes construídos pelo docente ao longo do seu percurso (saberes experienciais, disciplinares, curriculares e de formação profissional).

O autor refere que os saberes experienciais são os saberes adquiridos na cultura docente, incorporando a experiência individual e coletiva. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento. Por sua vez, os saberes curriculares dizem respeito aos programas, objetivos, conteúdos e métodos. Quanto aos saberes de formação profissional, estes englobam um conjunto de saberes transmitidos pela instituição de formação de docentes. Para o autor, as diversas articulações entre a prática docente e os diferentes saberes apresentam-se como condições fundamentais para o

desenvolvimento de uma identidade e profissionalidade docente de qualidade (Sarmiento, 1996 citado por Formosinho, 2009).

Para além do referido, torna-se fulcral salientar a importância das interações, isto é, do processo de socialização docente, evidenciando a cooperação, a partilha de saberes, de experiências, de problemas, de soluções para a construção da identidade profissional (Hargreaves, 1998). Tal colaboração está presente, também, em momentos de supervisão, tendo em vista a construção de um conhecimento mais amplo, permitindo a evolução pessoal e profissional (Alarcão & Canha, 2013; Reis, 2011).

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar, segundo a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação.” Este nível de educação é universal, desde o início do ano letivo 2016/2017, para todas as crianças a partir dos quatro anos. Esta universalidade implica que o Estado deve garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência seja gratuita (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). A EPE tem como objetivo estimular as capacidades de cada criança, favorecendo a sua formação e desenvolvimento, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e o ingresso no 1.º CEB (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Para as famílias com crianças dos zero aos três anos que, também, necessitam de apoios que lhes permitam conciliar a vida familiar e profissional, foi criada a creche como um espaço de natureza

socioeducativa e de socialização, permitindo o desenvolvimento integral das crianças através de práticas adequadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas individualidades (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, a habilitação profissional deste docente “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, ponto I, n.º 1). É importante que haja por isso, uma coerência em toda a infância e que o trabalho profissional com crianças, dos zero aos seis anos, tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios. O educador deve, numa perspetiva inclusiva, proporcionar um conjunto de aprendizagens diferenciadas e diversificadas, designadas por currículo, como exposto no ponto um, que constitui uma necessidade e direito de todas as crianças para o seu desenvolvimento holístico (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Logo a criança deve ser encarada como sujeito e não como objeto do processo educativo que desempenha um papel ativo como construtora do seu desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016). O currículo na educação pré-escolar tem como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar definidas pelo Ministério da Educação (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Mas as OCEPE não constituem por si só a qualidade da prática educativa na educação de infância. A adoção de um modelo curricular na educação de infância é um caminho para a qualidade da prática educativa. O modelo curricular está relacionado com o processo de ensino e aprendizagem. E o conceito de modelo pedagógico diz respeito a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por um conjunto de valores, numa teoria e prática fundamentada. Um modelo pedagógico é composto por um modelo curricular e um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2013). Sendo assim, as orientações curriculares para a educação de infância são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de diversos modelos curriculares, pelo educador de infância. Esses modelos curriculares

devem ser modelos de estruturação, planificação e avaliação do processo educativo. Os modelos que foram mais utilizados na PES na EPE foram: MEM, Reggio Emilia, High-Scope e Metodologia de Trabalho de Projeto. O educador de infância deve adotar uma postura crítica e reflexiva perante os diferentes modelos curriculares, orientando o modo como os mobiliza no processo educativo e no seu próprio desenvolvimento profissional. De acordo com o referido, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como finalidades formativas a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2012). Nesta perspetiva, é atribuído às crianças um papel ativo na construção da sua aprendizagem, em cooperação com o educador, devendo as mesmas participar na planificação e gestão das atividades a serem desenvolvidas (Oliveira-Formosinho, 2013). Com efeito, existe uma descentralização de poder, sendo a aprendizagem construída através da relação entre pares, existindo partilha de saberes e entreajuda do grupo (Folque, 2012). Neste sentido, é relevante salientar a importância da partilha, devendo existir momentos onde as crianças tenham a oportunidade de apresentar e partilhar com o restante grupo aprendizagens que efetuaram, por exemplo, através da realização de projetos (Folque, 2012). Ainda na conceção do modelo curricular MEM considera-se relevante mencionar que a organização do espaço é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Efetivamente, a sala deve ser constituída por áreas de interesse das crianças, contendo diversos materiais, dispostos de forma a permitirem o fácil acesso, promovendo, assim, o sentido de autonomia das mesmas. A organização do tempo em rotinas deve compreender diversos momentos, sendo eles: de partilha, de planeamento, de trabalho autónomo, de tempo no espaço exterior, de trabalho proposto pelo educador, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Cada momento da rotina diária deve ser considerado como decisivo no desenvolvimento de diversas competências na criança, como a autonomia, a cooperação, o respeito pela diferença, o espírito reflexivo e crítico, entre outras (Oliveira-Formosinho,

2013). Ao realizar-se práticas baseadas no modelo curricular MEM é possível promover a construção de aprendizagens partindo de questões do dia-a-dia, interesses e necessidades das crianças, envolvendo-as ativamente no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem. Durante a PES, procurou-se desenvolver práticas baseadas no modelo em questão, promovendo oportunidades de negociação, de cooperação, de partilha e de comunicação entre as crianças, as estagiárias e as famílias, tal como será referenciado no terceiro capítulo.

Para além do MEM, outros modelos curriculares fundamentaram a PES como o modelo curricular de Reggio Emilia, o modelo curricular High-Scope e a metodologia de Trabalho de Projeto. Tendo em conta a relevância concedida à conceção de criança, o modelo Reggio Emilia atribui importância às relações, às interações e à comunicação entre pares (crianças, docentes, equipa educativa, família e comunidade). São salientadas as inter-relações no processo de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social. Na conceção do modelo curricular mencionado salienta-se a importância de ouvir e escutar as crianças, uma vez que estas se expressam através de múltiplas linguagens. Assim, o modelo Reggio Emilia dá destaque à experimentação através dos sentidos e pensamento, cabendo ao educador planear e organizar estratégias e metodologias educativas que promovam o desenvolvimento das formas de expressão da criança. O modelo curricular referido atribui ênfase ao ambiente físico tendo o papel de um terceiro educador (Oliveira-Formosinho, 2013). Deve o educador, juntamente com os familiares e técnicos da equipa educativa, planificar o ambiente educativo, de forma cuidada e adaptado às características individuais de cada criança. No que diz respeito ao currículo, é apenas criado com objetivos educacionais gerais, uma vez que o restante processo educativo emerge das crianças em contexto, procurando uma adaptação curricular às especificidades de cada uma (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, procura-se organizar todo o ambiente educativo e promover práticas educativas capazes de fomentar o espírito crítico, a autonomia e a

responsabilidade das crianças, sendo promovido espaço para partilharem, negociarem e decidirem (Oliveira-Formosinho, 2013).

Quanto ao modelo High-Scope dá ênfase à observação como o principal na prática educativa, uma vez que se recolhe informações necessárias para as práticas, como necessidades e interesses da criança, cruciais na adaptação de estratégias e ações educativas. A conceção do modelo High-Scope considera o adulto como um elemento que proporciona e cria oportunidades desafiantes, de modo a fomentar o pensamento reflexivo da criança, através de estratégias de interação (Oliveira-Formosinho, 2013). Tal como refere Hohman & Weikart (2011) o docente deve promover situações em pequenos e grandes grupos, mas também momentos individuais, uma vez que possibilita à criança investigar ao seu ritmo, temas de interesse pessoal. Na conceção do modelo High Scope é atribuído ao docente um papel de mediador com as crianças e comunidade envolvente, planeando e organizando todo o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Com efeito, o docente deve compreender o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia da criança, adequando recursos e materiais que se adaptem à realidade da mesma. Ainda, no modelo High Scope, menciona que o processo de aprendizagem ocorre a partir da ação e interação com o outro, privilegiando os laços afetivos, motivando-a, promovendo o sentido de confiança para explorar o ambiente à sua volta.

Transversal a todos os modelos curriculares foi desenvolvida a metodologia de trabalho de projeto. Efetivamente, durante práticas educativas o docente depara-se com problemas, muitas vezes, levantados pelas crianças, e poderá adotar uma metodologia de trabalho de projeto, que proporciona uma abordagem pedagógica centrada em problemas com significado para a criança (Vasconcelos, 2006). O objetivo principal da metodologia referida é encontrar soluções para problemas emergidos no contexto da aprendizagem, despoletando interesses, descobertas e curiosidades das mesmas (Vasconcelos, 2011). Na conceção da metodologia de projeto é pressuposto uma abordagem cooperativa, onde as crianças

participam ativamente no projeto, assumindo diferentes papéis de modo a encontrar respostas às questões iniciais (Leite, Malpique & Santos, 1989). Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto é constituído por diversas fases: seleção de um problema ou assunto, fase da planificação, fase da execução e por último a fase da divulgação e da avaliação do projeto. Ao iniciar um projeto com determinado tema/assunto cabe ao educador refletir de forma a compreender se o mesmo tem potencial para ser desenvolvido. Posteriormente, à escolha do tema/assunto segue-se a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, no qual as crianças devem definir tarefas, selecionar ideias e refletir sobre as mesmas. Segue-se uma terceira fase, a execução, que compreende a participação ativa das famílias e da comunidade envolvente. Termina com a fase da divulgação e da avaliação do projeto, no qual se partilha o trabalho realizado com a comunidade envolvente e onde se avalia e reflete sobre os conhecimentos adquiridos bem como a envolvência das crianças durante todo o processo. Com efeito, o trabalho de projeto promove metodologias de trabalho ativas e construtivistas, no qual a criança é o centro do processo educativo, permitindo que formule questões, coloque hipóteses e encontre soluções, construindo o seu próprio conhecimento. Ao construir o seu próprio conhecimento a criança reflete e organiza os seus pensamentos, promovendo a troca de experiências, a comunicação e a argumentação. Para que tal aconteça o docente deve propor desafios que motivem a criança, sendo um mediador, apoiando e orientando a mesma durante todo o processo educativo (Vasconcelos, 2011). Para isso deve observar o meio e o seu grupo, de forma a proporcionar oportunidades para a assimilação e acomodação de novos conhecimentos.

Desta forma, pode-se concluir que tanto as crianças como os educadores assumem um papel ativo na escolha dos projetos, sendo que estes devem ir ao encontro dos interesses do grupo. Como diria John Dewey (1968) “Um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (p. 15), embora trabalhar em projeto implique mais do que o impulso inicial. Por isso, muitas vezes, o projeto surge de temas do quotidiano das

crianças, na curiosidade por solucionar um problema do dia-a-dia, cabendo ao educador conduzir o percurso de resolução, de forma orientada e com um propósito sólido e coerente. A discussão e divulgação do processo e dos resultados é uma meta essencial de todo o projeto e contribui para uma conclusão rica em conhecimentos prévios e recentes. Partindo destes conhecimentos as crianças sentem-se capazes de compreender todas as etapas que atravessaram, reconhecendo as diferenças entre o problema e a sua resolução.

Em conclusão, o currículo na educação de infância deve considerar os conteúdos e competências bem como as ações e contextos, adequando-se conforme o público-alvo, devendo ter um caráter flexível moldando-se às especificidades de cada criança, de modo a promover um desenvolvimento holístico e equilibrado das mesmas. Aos diversos intervenientes no processo educativo cabe adotar um papel ativo na organização e mediação do mesmo.

### 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS REFERENTES AO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB, segundo a LBSE é a primeira etapa do ensino básico obrigatória para todas as crianças, a partir do ano letivo que completam seis anos até ao dia 15 de setembro. Este ciclo tem a duração de quatro anos e caracteriza-se pelo ensino globalizante, em que o responsável é um professor titular por cada turma, que pode ser apoiado por professores de áreas especializadas (Lei n.º 49/2005).

Os objetivos específicos regulados para o 1.º CEB abrangem as diferentes áreas do conhecimento, sendo eles: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais

da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 49/2005, Capítulo 2, Subsecção I, artigo 8.º). Desta forma, no que respeita à distribuição horária das diferentes áreas curriculares, o professor do 1.º CEB pode fazer uma gestão autónoma do horário da turma, no entanto tem de cumprir o número de horas previstas na lei. Sendo considerada a distribuição horária com um mínimo de sete horas semanais para português e para matemática, três horas para estudo do meio e para expressões artísticas e físico-motoras, e duas horas para o inglês, sendo que esta área apenas se destina a crianças que frequentam o 3.º e 4.º anos (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Para além destas áreas curriculares, existe ainda o apoio ao estudo, que tem como objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, e o reforço do apoio com prioridade nas áreas de português e matemática, com um mínimo de uma hora e meia por semana. Existe ainda a oferta complementar, no mínimo uma hora por semana, que diz respeito às atividades que promovem a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as TIC. São também componentes do currículo as atividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado, assim como a educação moral e religiosa. (DL n.º 91/2013, anexo I). Tendo em conta o regime de monodocência já referido, considera-se uma vantagem para o desenvolvimento dos alunos permitindo a criação de uma estabilidade fundamental para o desenvolvimento holístico da criança e, simultaneamente, dá ao professor a possibilidade de trabalhar o currículo de forma articulada, pela possibilidade de acompanhamento da turma ao longo dos quatro anos que constituem o 1.º CEB.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos. Assim, no 1.º CEB os principais documentos que definem o currículo são os programas e as metas curriculares, que pretendem auxiliar o professor no delineamento de estratégias, tendo sofrido diversas alterações ao longo dos anos.

O programa de português do 1º CEB, homologado em 2015, com as metas curriculares de português, homologadas em 2012, só entrou em vigor no ano letivo de 2015-2016 (Despacho n.º 7442-D/2015 de 3 de julho). O programa define os conteúdos por ano de escolaridade de uma forma sequencial e hierárquica. As metas curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a aquisição dos objetivos. O programa estrutura-se em quatro domínios de referência no 1.º CEB (oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática), sendo nos 1.º e 2.º anos iniciação à educação literária (Buescu, et al., 2015).

O programa de matemática do 1º CEB, homologado em 2013, entrou em vigor no ano letivo de 2013-2014, agregando as respetivas metas curriculares, homologadas em 2012, com o intuito de construir um documento único e coerente (Despacho n.º 9888-A/2013). Este, relativamente ao 1º CEB, apresenta três domínios de conteúdos, nomeadamente Números e Operações

(NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD), juntamente com os respetivos conteúdos para cada ano de escolaridade (Bivar, et al., 2012; Damião & Festa, 2013).

O programa de estudo do meio do 1.º CEB está em vigor desde 2004 e encontra-se organizado em blocos de conteúdos. A ordem pela qual os 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; À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade) e os conteúdos são apresentados obedece a uma sequência, mas não significa que eles sejam abordados por essa ordem, na sala de aula (Departamento da Educação Básica, 2004).

O programa de expressões artísticas e físico-motoras do 1.º CEB encontra-se em vigor desde 2004 e anuncia para cada expressão (expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica) os princípios orientadores que a sustentam, assim como os objetivos gerais e específicos (Ministério da Educação, 2004). Os conteúdos e objetivos do apoio ao estudo e da oferta complementar são delineados pelos agrupamentos e pelas escolas, de modo a promover uma otimização dos recursos no sentido de adequar as atividades a desenvolver aos perfis dos docentes (Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Todas estas componentes do currículo devem ser articuladas de forma a que os alunos possam ver os saberes como algo interligado e contextualizado, conseguindo compreender, relacionar e refletir no sentido de aprender a aprender (Morin, 2002). Esta articulação, também se deve alargar aos anos de escolaridade e até, mesmo entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, permitindo uma continuidade educativa, perspetivando uma evolução progressiva ao longo do tempo (Serra, 2004). Neste sentido, e de acordo com o perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB, é papel do

professor, desenvolver “o respetivo currículo (...) mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, n.º 1).

A articulação entre conteúdos e a articulação curricular justifica-se por razões de atribuição de sentidos às situações vividas. Visto que a aprendizagem tem mais probabilidade de ocorrer quando se torna significativa para a criança, ou seja, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o conhecimento a adquirir e o conhecimento que possuímos. Neste sentido, considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que permite aos alunos usar os seus conhecimentos para resolver a situação, qualquer que seja a área curricular de onde venha o saber considerado necessário (Leite, 2012). A preocupação mencionada na articulação entre as áreas de conteúdo foi constante durante toda a PES e a mesma pode ser verificada com a análise do capítulo III do presente relatório de estágio.

Tendo em conta o referido sobre a articulação curricular, importa relembrar a importância das aprendizagens significativas, já exploradas no ponto um do presente capítulo. A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista porque defende que o conhecimento é um processo construtivo e valoriza muito o papel da estrutura cognitiva prévia de quem aprende. A aprendizagem é considerada em última instância um processo pessoal, ainda que muito influenciado por fatores sociais e pelo ensino na sala de aula que é um processo eminentemente social. Trata-se de uma teoria cognitivo-humanista em que o ser humano atua recorrendo a pensamentos,

sentimentos e ações para dar significado às experiências que vai vivendo (Valadares, 2011).

Torna-se pertinente refletir sobre o uso do manual e o seu contributo para as aprendizagens significativas. Considera-se que este é um recurso com inúmeras potencialidades quando é utilizado com o objetivo de desenvolver competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos (Santo, 2006). O manual não deve funcionar apenas como fonte de aquisição de conhecimento, mas deve, numa perspetiva socio construtivista, incentivar o aluno a usar outras fontes de informação que aprofundem e o ajudem a refletir sobre os conhecimentos aprendidos envolvendo-o, assim, na construção do seu conhecimento (Morgado, 2004). Deste modo, considera-se que a potencialidade deste material depende, pois, da metodologia adotada pelo professor, metodologia esta que define o modo de utilização deste recurso.

Tendo em conta a metodologia usada, as necessidades e os interesses das crianças são o que devem gerir a tomada de decisões nas planificações, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem e a tornar essas aprendizagens significativas. A recolha dessas informações sobre os alunos, através dos processos de observação, permitiu que se conhecesse as necessidades evidenciadas pelos alunos e os seus interesses. Deste modo, procurou-se articular os interesses com as necessidades, quer das crianças, quer da própria sociedade, que exige que a escola e o professor se readaptem.

Compreendendo a necessidade de motivar as crianças e relacionar as mesmas com diversas realidades, considera-se relevante a mobilização das TIC, uma vez que estas fazem parte da realidade do século XXI. Com efeito, torna-se imprescindível o desenvolvimento da literacia tecnológica, necessária

para a integração na sociedade atual. Durante a PES mobilizou-se as TIC com diferentes finalidades educativas e desta forma constatou-se que se revelam recursos motivadores e potenciadores de diversas aprendizagens, transversais a todas as áreas, potenciando o envolvimento ativo das crianças. Ao mobilizar as TIC o docente estimula a aprendizagem colaborativa, promove a reflexão crítica, fomenta a motivação e a concentração e conseqüentemente desenvolve a autonomia na busca do conhecimento (Flores, Peres & Escola, 2011).

Durante a PES investigou-se sobre alguns modelos curriculares, considerando que se deve adotar uma postura crítica e reflexiva, perante o modo como os mobilizam-se no processo educativo. De acordo com o referido, o modelo curricular MEM valoriza práticas de cooperação e vivência democrática. Neste sentido, é relevante salientar a importância da partilha, devendo existir momentos onde as crianças tenham a oportunidade de apresentar e partilhar com o restante grupo aprendizagens que efetuaram (Niza, 1998). Durante a PES foi possível realizar atividades neste sentido em que as crianças tiveram oportunidade de apresentar aos colegas as suas descobertas e novos conhecimentos. Tornando-se também pertinente para o restante grupo que pôde realizar comentários e sugestões relativos ao trabalho das outras crianças, o que proporcionou um maior enriquecimento dos momentos.

A aprendizagem cooperativa encontra em alguns pedagogos alguma fundamentação e contextualização. Vygotsky, por exemplo, embora tenha conhecido os primeiros trabalhos de Piaget, seguiu uma orientação diferente, em alguns aspetos, nomeadamente na maior valorização que dá à importância que o meio social tem na aprendizagem (Fontes & Freixo, 2004). Vygotsky considerava que os processos mentais superiores se desenvolviam

através da interação do indivíduo com o meio onde se inseria. Vygotsky defende que os alunos devem ser considerados não como objetos, mas como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, tendo sempre em conta o papel social no desenvolvimento individual. A aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica, que tem como objetivo constituir pequenos grupos, onde os alunos trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos colegas pertencentes ao seu grupo (Alonso & Roldão, 2005).

A interação entre os pares apresenta-se assim como uma forma de se realizarem novas aprendizagens, antecipando o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesta perspetiva, colaborar com um colega de grupo mais competente, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega favorecem o desenvolvimento da ZDP. Assim sendo, podemos afirmar que esta estratégia pedagógica se insere no âmbito da perspetiva socio construtivista que vê a aprendizagem como um processo social complexo, culturalmente organizado e necessário ao processo de desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004). Niza (1998) menciona que a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham em pequenos grupos ou a pares para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências.

Dado o exposto, durante a PES procurou-se em todas as intervenções usar a referida estratégia pedagógica com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e a sua participação nas atividades. Ao mesmo tempo que desenvolviam competências ao nível do respeito, da aceitação e da colaboração com o outro, como poderá ser verificado com a análise do capítulo III. No capítulo que se segue serão apresentados o contexto educativo e a sua caracterização, no qual foi desenvolvida a PES bem como a metodologia de investigação utilizada durante o percurso de formação.



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

Segundo a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento da criança é influenciado pelo meio no qual está inserida. Por esta razão é fundamental para o educador de infância e para o professor do 1.º CEB, conhecer bem o contexto em que está inserido assim como as crianças que constituem o seu grupo, de modo a poder planificar e desenvolver uma prática educativa coerente e com intencionalidade, com vista ao desenvolvimento holístico do grupo e de cada criança.

Este capítulo é fundamental para a compreensão das práticas educativas desenvolvidas, uma vez que estas foram planificadas de acordo com as características do contexto e do grupo de crianças com quem se interagiu em diferentes momentos. Para isso também foi essencial recorrer a um processo de investigação, que segundo Flores (2010) o ensino da investigação na formação de profissionais de educação assume-se como aspeto-chave para se fomentar uma construção do conhecimento profissional mais fundamentada e reflexiva.

Assim, este capítulo está organizado em quatro pontos. No primeiro ponto será feita a caraterização da instituição onde se realizou a PES no JI e no 1.º CEB. No segundo ponto será apresentada uma caraterização do ambiente educativo na EPE e no terceiro, uma caraterização do ambiente educativo no 1.º CEB onde também serão evidenciadas as similitudes e contrastes entre os dois contextos de educação. No quarto e último ponto será desenvolvida uma reflexão sobre a metodologia de investigação usada, em ambos os contextos.

## 1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O contexto educativo onde foi desenvolvida a PES é um jardim de infância e escola do 1º CEB pública pertencente ao agrupamento de escolas de Pedrouços do concelho da Maia. O agrupamento encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta abrangência justifica-se na necessidade de respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis. Sendo que uma das linhas orientadoras do programa a favor do sucesso educativo dos alunos assenta na valorização da escola, enquanto lugar de aprendizagens significativas, no domínio do saber-ser, saber-estar e saber-fazer, como aprendizagem que se reflete na sua formação ao longo da vida (Agrupamento de escolas de Pedrouços, 2014-2017). De forma a dar resposta aos problemas do insucesso, indisciplina e abandono escolar, a escola considera que é necessário garantir uma diversidade de oferta curricular que se adequa às necessidades e aos pontos fortes de interesse dos alunos através de estratégias de aprendizagem adequadas, bem como tomar medidas conducentes à flexibilização curricular, de forma a proporcionar a igualdade de oportunidades. É de realçar que a família é um pilar estruturante na educação das crianças e a sua articulação com a escola é fundamental para a realização das aprendizagens significativas (Agrupamento de escolas de Pedrouços, 2014-2017).

De forma a ir ao encontro das práticas propostas pelo projeto educativo do agrupamento, foi realizada uma observação atenta e pormenorizada ao contexto educativo onde se realizou a PES e posteriormente foram projetadas as estratégias a colocar em prática. Neste seguimento, surge assim uma caracterização mais minuciosa da escola onde se desenvolveu a prática educativa.

A EB/JI tem cerca de 130 alunos, subdivididos por quatro turmas do 1º CEB, uma turma de cada ano de escolaridade, e duas salas de EPE (com idades compreendidas entre os três e os seis anos); seis assistentes operacionais, uma assistente técnica, quatro professores do 1º CEB, duas educadoras de

infância, uma professora da área curricular de inglês, um coordenador pedagógico e docente de apoio educativo, duas docentes de educação especial e três docentes de AEC (atividades de enriquecimento curricular).

No que diz respeito às infraestruturas, a escola é composta por dois edifícios, um novo e outro mais antigo. No edifício mais antigo encontram-se as quatro salas do 1º CEB, as duas salas de educação pré-escolar, uma sala que é ao mesmo tempo a biblioteca da escola e a sala do AAAF (atividades de apoio a acompanhamento à família), uma outra sala chamada sala multimédia, que também é usada pela associação de pais para guardarem material de desperdício e outros. Tem ainda uma casa de banho que pode ser usada por todas as crianças da escola. No edifício novo encontra-se o refeitório, onde almoçam todas as crianças, mas as do pré-escolar em horário diferente das do 1º CEB, tem ainda o ginásio, onde se realizam as aulas de educação física e para onde vão nos intervalos, quando está mau tempo. Tem uma casa de banho para adultos e duas para crianças, diferenciadoras de género, e no andar de cima tem a sala de professores e duas pequenas salas de apoio. A escola possui ainda um pequeno espaço vedado onde se encontra uma cadela que é tratada pelo coordenador pedagógico.

Toda a escola é rodeada por um espaço exterior amplo que possui alguns bancos, árvores e jardim e um parque infantil com estruturas fixas para subir, trepar, suspender e escorregar. No espaço exterior existe ainda um espaço coberto, onde as crianças se juntam nos intervalos, quando está a chover. O espaço exterior é usado por todas as crianças da escola, em simultâneo, no intervalo da manhã (das 10h30 às 11h) e no intervalo do almoço (das 12h30 às 14h). Este período do dia é destinado à brincadeira das crianças, sem a limitação de quatro paredes, permitindo-lhes sentirem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar. O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais (Hohmann & Weikart, 2011).

A relação das famílias com a instituição é distinta entre a EPE e o 1º CEB visto que, as primeiras têm livre acesso às salas dos seus filhos, no final do

horário letivo e comunicam com os docentes e com as assistentes operacionais e técnicas de uma forma informal. Já as famílias dos alunos do 1.º CEB não têm entrada livre na escola, no final do tempo letivo, apenas em momentos planeados, como as reuniões de pais ou reuniões com cada família. Segundo Polonia e Dessen (2005), a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano, assim torna-se fundamental que sejam implementadas medidas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer as suas particularidades e também similitudes, sobretudo no que toca aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## 2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A caracterização de todo o ambiente educativo da educação pré-escolar resultou da observação participante das mestrandas através do diálogo, dos momentos da rotina diária e das informações cedidas pela educadora cooperante, assistente operacional e familiares das crianças.

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos, sendo esta dimensão a base do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

O grupo era constituído por 17 crianças, nove rapazes e oito raparigas, sendo que duas crianças tinham cinco anos, uma criança tinha quatro anos e as restantes tinham três anos, ou seja, o grupo era considerado heterogéneo. Quanto às crianças, na sua maioria, eram provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis e de meios familiares destrutturados e com muitos problemas de afetividade. O grupo tinha também três crianças de diferentes nacionalidades, uma criança angolana, uma brasileira e outra de nacionalidade espanhola.

O dia das crianças no jardim de infância iniciava às 9h com o acolhimento realizado pela educadora e assistente operacional, e também pelas estagiárias. Cantava-se a música dos bons dias, depois uma criança (diferente todos os dias) contava as crianças que estavam presentes e as que estavam a faltar. Posteriormente, atualizavam o quadro do tempo, colocando o símbolo correspondente. Seguiam-se as atividades promovidas pela equipa educativa ou sugeridas pelas crianças e, ainda, as espontâneas no interior da sala ou no espaço exterior. Estas atividades eram intervaladas pelo lanche e pelo almoço. Estas rotinas iam ao encontro do definido nas OCEPE “O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) e ao consagrado na abordagem High/Scope, onde a rotina diária proporciona um leque alargado de experiências pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

A sala de atividades estava dividida em cinco áreas, a área do tapete, onde brincavam com os carrinhos, a área da biblioteca que tinha um fantocheiro, a área dos jogos, a área da casinha e a área de expressão plástica era a área dos trabalhos orientados/ou não, indo de encontro ao definido nas OCEPE que considera que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

A sala de atividades estava mobilada com móveis, armários, estantes, mesas e cadeiras de madeira. Mas as mesas não eram adequadas à estatura das crianças, deviam de ser mais baixas para facilitar a sua autonomia, assim como o lavatório que se encontrava na sala, para as crianças lavarem as mãos, pois a maioria das crianças não conseguia abrir a torneira. O mesmo acontecia nas suas casas de banho, as sanitas eram demasiado grandes e os lavatórios estavam muito altos, apenas alguns possuíam uma base elevatória, mas não era suficiente, por este motivo as crianças não conseguiam ter autonomia na sua higiene. Estes equipamentos não estavam enquadrados no definido pelo

Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de agosto, que “devem incidir sobre requisitos estéticos, funcionais e ergonômicos, especificações técnicas que evidenciam nomeadamente as características de conceção, as condições de execução, dimensionamento, os materiais e componentes, tendo em conta a especificidade da educação pré-escolar e o escalão etário dos utilizadores, visando obter níveis de qualidade adequados ao sucesso educativo e à otimização dos investimentos”. A organização do espaço da sala foi sendo decidida a pensar na dinâmica do grupo e na melhor funcionalidade tendo em conta as características da sala. “A utilização de material reutilizável (...) bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade (...)” (Lopes da Silva et al., 2016). Tendo em conta a informação das OCEPE, durante o período de estágio, planificou-se algumas atividades em que se recolheram folhas, pedras e paus do exterior, para explorar na sala. Com este material as crianças puderam realizar diferentes experiências na área de artes visuais enquanto aprendiam diferentes técnicas de pintura e desenho.

Outra área que sofreu transformações foi a área da biblioteca que tinha poucos livros e alguns não eram apropriados para crianças de três anos. Juntamente com o par pedagógico decidiu-se que se podia melhorar aquela área. Começou-se por fazer uma visita à biblioteca da escola e fez-se um levantamento de todos os livros recomendados para a faixa dos três anos. Percebeu-se que a biblioteca tinha muitos e bons livros, sendo que alguns livros tinham vários exemplares. Posteriormente, ao falar-se com a educadora sobre os livros que existiam na biblioteca, esta informou que existiam alguns, guardados num armário na sala, mas ainda não tinha tido tempo para ver o que existia lá, em virtude de ter sido colocada em setembro. Percebeu-se assim que existia era uma dificuldade de gestão e organização dos recursos. Começou-se por fazer uma recolha de todo o material existente, selecionando os livros mais adequados para as crianças.

Para além das rotinas e da organização do espaço importa referir a importância das relações interpessoais no jardim de infância. As relações

empáticas no contexto educativo são fundamentais para o desenvolvimento da criança e, também, para o desenvolvimento do profissional, promovendo a construção identitária, a participação ativa e a cooperação, vertentes facilitadoras de aprendizagens significativas e significantes.

As crianças do grupo tinham uma média de três anos e, segundo Piaget (1997), encontram-se no estágio pré-operatório ou simbólico, em que o pensamento da criança está centrado nela mesma, ou seja, é um pensamento egocêntrico. Por esse motivo, as crianças ainda não tinham aprendido a partilhar os materiais e os espaços da sala e necessitavam de desenvolver o sentido de partilha entre o grupo. Algumas crianças também, ainda, não tinham apreendido as rotinas do dia a dia no jardim de infância. Mas apesar de algumas crianças não saberem o nome de todos os colegas, já existia uma grande solidariedade entre o grupo e principalmente em defenderem sempre os mais novos. Na comunicação oral, a maior parte das crianças demonstrava dificuldades na linguagem, evidenciando, assim a necessidade de serem motivadas para que pudessem desenvolver essa capacidade. Convém referir que a PES na EPE se realizou no 1.º período, momento de integração das crianças ao novo contexto educativo.

### 3. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Através da observação, dos diálogos e das reflexões constantes com o par pedagógico e a orientadora cooperante, juntamente com a consulta e análise das informações da turma fornecidas, bem como os pequenos diálogos realizados com os próprios alunos durante a PES, foi possível traçar algumas características da turma e, sobretudo, do ambiente educativo. A PES desenvolvida no contexto do 1.º CEB foi realizada no 3.º ano de escolaridade.

A turma era constituída por 20 alunos, dez rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo que apenas uma

criança tinha dez anos. Tratava-se de uma turma heterogénea, a nível de interesses, necessidades e a níveis socioeconómicos, pelo que a maioria das crianças preferia as áreas curriculares das expressões e do estudo do meio e tinham mais dificuldades a matemática, no entanto algumas crianças gostavam mais de matemática e português ou inglês. Algumas crianças tinham necessidades ao nível das relações sociais e da participação nas aulas, enquanto outras tinham necessidade em controlar as suas intervenções. Importa referir que a turma integrava uma aluna de nacionalidade brasileira, um aluno com NEE e cinco alunos com apoio educativo. O aluno com NEE apresentava dificuldades a nível das relações interpessoais e de linguagem, apresentando um diagnóstico com traços de autismo, sendo que estes aspetos se traduziam em algumas dificuldades na aprendizagem e principalmente na escrita. Dos cinco alunos com apoio educativo, dois tomavam medicação para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Destes cinco alunos, uma aluna revelava traços de dislexia e disgrafia e um aluno apresentava um atraso cognitivo, sendo que este encontrava-se desde o início do ano letivo à espera da resposta do pedido de avaliação à equipa de educação especial. Por fim, já a meio do 3.º período a resposta chegou e foi positiva, a criança passou a estar identificada e começou a receber apoio da professora de educação especial, mas principalmente, a professora titular de turma pôde começar a adaptar a avaliação do aluno.

É importante referir que este era o primeiro ano que a orientadora cooperante acompanhava o grupo. A turma teve uma outra professora desde o 1.º ano até meio do 2.º período do 2.º ano. A partir desse momento, por motivos de saúde, a professora colocou baixa médica e a turma ficou sem professor titular até ao final do ano letivo. Este aspeto era notório, na sala de aula, pois as crianças apresentavam diversas dificuldades nas aprendizagens. Mas não era só nas aprendizagens que existiam lacunas, a turma demonstrava uma grande falta de companheirismo, de cooperação entre todos e inclusive, alguns alunos demonstravam alguma carência de valores humanos. Com o

objetivo de transformar este tipo de comportamentos, muitas das atividades orientadas pela díade pedagógica eram organizadas em pequenos grupos ou em grande grupo, sendo que ao longo das atividades foram sempre valorizadas as atitudes e comportamentos entre as crianças, como será explicado no capítulo III. Contudo, a maioria do grupo era interessado e trabalhador, mas ao mesmo tempo revelava-se um grupo agitado e facilmente desatento. Nos momentos de maior conversa as mestrandas adotaram várias estratégias que funcionaram com o grupo, como colocar uma música de relaxamento escolhida por eles ou esperar em silêncio. Nesses momentos a turma retomava de imediato a atenção, e os próprios alunos, por vezes, chamavam a atenção a outros.

Relativamente às famílias, a maior parte das crianças tinham os pais separados, e muitas tinham problemas familiares, aspetos que por vezes se refletiam no comportamento das mesmas. No entanto, a maioria dos encarregados de educação eram interessados e participativos na vida escolar.

Segundo Niza (1998) o espaço educativo é um aspeto essencial para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, motivo pelo qual os materiais e recursos existentes numa sala de aula são elementos condicionadores das atividades orientadas pelo professor. A sala de aula do 3.º ano não sofreu alterações em termos de disposição, estando organizada em quatro grupos, um grupo de três alunos, um grupo de cinco, e dois grupos de seis alunos. Possuía ainda uma mesa para a colocação do leite escolar e de trabalhos realizados pelas crianças e uma mesa destinada à docente com um computador ligado ao quadro interativo. A sala apresentava um formato quadrado e dispunha de três amplas janelas que ocupavam a totalidade do comprimento de uma das paredes. As janelas permitiam a existência de luz natural ao ambiente educativo tornando-se dispensável a luz artificial e facilitando as atividades implementadas em sala de aula. Existia também uma fila de cabides por baixo das janelas, onde as crianças colocavam os casacos. A outra parede lateral era revestida por placards onde se colocavam trabalhos realizados pelas crianças e tinha uma estante com prateleiras com vários

livros de literatura infantil e não só, apesar de alguns não serem adequados à faixa etária em questão e outros serem demasiado antigos. A parede ao fundo da sala tinha uma estante com várias prateleiras, onde colocavam as capas individuais dos alunos e um quadro de lousa que tinha trabalhos afixados e servia também para apontar os nomes dos alunos que passavam o plano do dia mais rápido e o nome dos alunos que traziam lanche saudável.

Cada aluno possuía uma capa destinada aos trabalhos realizados na sala de aula, um caderno de casa, destinado apenas aos trabalhos de casa, um caderno para matemática e um caderno para português e estudo do meio. A nível dos recursos humanos, a turma dispunha da professora titular de turma, da professora de Inglês, das professoras das AEC, de educação física e de LEM (ligação escola-meio), e uma professora especializada em educação especial, que trabalhava na sala de aula, uma vez de quinze em quinze dias, com os alunos com NEE.

O tempo letivo é também um aspeto fundamental no que diz respeito ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma será realizada uma descrição e reflexão sobre o horário letivo da turma em questão. O tempo letivo iniciava-se às nove horas da manhã, a turma deveria esperar em fila, no recreio, pela docente para que pudessem se dirigir para a sala. A maioria das crianças eram assíduas e pontuais, apenas uma criança chegava quase sempre atrasada, entre as 9h20-9h30. Às 10h30 horas, as crianças faziam o intervalo da manhã, deste modo, os alunos arrumavam os seus materiais e lanchavam, depois do lanche tinham permissão para sair, sendo que se dirigiam para o espaço exterior. Pelas 11h recomeçavam as aulas, e os alunos direcionavam-se para a sala, sentando-se nos respetivos lugares. Às 12h30 tocava para o intervalo do almoço, sendo que, enquanto as turmas do 1.º e 2.º anos iam almoçar, o 3.º e 4.º anos devido às pequenas dimensões da cantina da escola, permaneciam no exterior até cerca das 13h, hora que iam almoçar. Às 13h45 iniciava o tempo letivo da tarde e os alunos esperavam pela professora para regressarem à sala. Pelas 14h45, os alunos tinham 15 minutos de intervalo no exterior, para poderem ir à casa de banho. Às 15h os

alunos voltavam para a sala e às 16h tinham o intervalo da tarde, onde os alunos lanchavam e depois saíam para o espaço exterior. Às 16h30 os alunos regressavam à sala com a professora titular às segundas e quintas, sendo que nos restantes dias tinham as AEC. Pelas 17:30 terminavam as atividades para as crianças que frequentavam as AEC. Analisando o horário letivo da turma, verificou-se que a carga horária era composta por 27 horas semanais, onde parte das horas eram destinadas às áreas de português e matemática (mínimo de oito horas semanais), estudo do meio (mínimo de três horas e meia semanais) e expressões artísticas e físico-motoras (mínimo de três horas semanais). Sendo que o apoio ao estudo era no mínimo uma hora e meia por semana e a oferta complementar uma hora semanal. Tendo a docente a possibilidade de organizar e gerir os tempos letivos, esta optou por distribuir as áreas de português e matemática nas partes da manhã, sendo os tempos letivos da tarde destinados às áreas de estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, sendo que a turma, dentro da componente letiva, ainda tinha duas horas de inglês. Na componente não letiva e como AEC, os alunos tinham aulas de educação física e aulas de LEM e apenas três alunos não frequentavam as aulas de educação física. Esses três alunos frequentavam fora da escola aulas de natação e de dança.

Apesar do horário da turma não ter tido uma participação direta dos alunos na sua elaboração, a orientadora cooperante alterava a organização do tempo de acordo com os ritmos e as necessidades das crianças.

Ao nível das interações entre alunos, foi possível constatar que a maioria das crianças não respeitavam os colegas que se agrediam física e verbalmente, criando conflitos sociais constantes. Os alunos, de uma forma geral, demonstravam dificuldade em respeitar os colegas e, por vezes também os adultos. Estes comportamentos afetavam o normal desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, condicionavam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No que respeita às interações entre adulto e crianças, foi possível observar que a relação estabelecida entre a orientadora cooperante e os alunos era baseada na segurança, no afeto e

respeito mútuo. Pelo tom de voz positivo adotado pela orientadora, pela forma como motivava, elogiava e estimulava a participação de todos, os alunos sentiam-se valorizados e motivados para aprender. Ainda relativamente a este tipo de interação, importa referir que, pelo facto de na sala do 3.º ano os conflitos sociais serem constantes, a intervenção do adulto para mediar e apoiar as tentativas de negociação e de resolução de conflitos sociais foi sempre muito necessária. Relativamente à interação entre a orientadora cooperante e os pais, ao longo do estágio foi possível constatar que a maioria dos pais somente participava na vida da instituição em momentos de reuniões convocadas pela orientadora cooperante. Apenas uma minoria interessava-se em falar com a orientadora cooperante, fora desses momentos, com o objetivo de obter informações sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, para que pudesse dar continuidade em casa, o que se considera imprescindível. Segundo Marques (1997, p. 6) “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background”. Assim sendo, considera-se que esta interação entre a escola e a família deveria ser mais reforçada, com vista à promoção do bem-estar físico e psicológico dos alunos.

Após a caracterização do ambiente educativo dos dois contextos, considera-se importante salientar as similitudes e contrastes dos mesmos, tendo em conta que se observou algumas diferenças e semelhanças que devem ser refletidas, no que diz respeito à organização temporal, do espaço, dos materiais, as diferentes interações entre adulto e crianças, entre crianças e entre escola e família. Quanto à organização do horário letivo, este revela-se essencial para um bom desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

O horário da sala do pré-escolar estava organizado em tempos, as crianças tinham momentos de atividades orientadas, momentos de atividades livres e momentos no exterior. Desta forma, as crianças tinham a possibilidade de se expressarem livremente bem como de aprender de forma orientada. Da parte da manhã as crianças do pré-escolar tinham o mesmo horário do 3.º ano, com

exceção da hora de almoço. As crianças iam almoçar às 12h e só recomeçavam as atividades na sala, às 14h para depois terminarem o dia, na escola, às 16h. Já o horário do 3.º ano estava estruturado em tempos separados por intervalos. Ao longo do dia existiam cinco tempos, dois da parte da manhã com uma hora e meia cada, da parte da tarde, os três tempos eram de uma hora cada, terminando às 17h30. No entanto, em ambos os contextos, existia flexibilidade e adaptação dos horários tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Esta distribuição horária permitia que as crianças ao longo do dia e da semana realizassem diferentes tipos de atividades. Segundo Niza é fundamental existir uma distribuição horária semanal para se poder concretizar diferentes atividades essenciais para uma aprendizagem holística. Os tempos nucleares do trabalho de aprendizagem são o conselho de cooperação, trabalho de projeto, tempo para as comunicações e o tempo de estudo autónomo na sala de aula (Niza, 1998).

Em relação à organização do espaço, também existiam similitudes e contrastes, sendo que na EPE a sala encontrava-se dividida em diferentes áreas de jogo e as crianças podiam circular livremente pela sala e usar os diferentes materiais, conforme a sua necessidade. Já no 3.º ano, a sala não estava organizada por diferentes áreas, as crianças tinham cada uma o seu lugar, onde tinham de estar sentadas e sempre que quisessem levantar-se ou usar um material diferente, tinham de pedir autorização à professora. A similitude prende-se com o facto de ambos os contextos terem diversos trabalhos realizados pelas crianças, afixados nas paredes e placards. Considera-se que a existência de áreas específicas no 1.º CEB seria importante para uma maior autonomia e organização do grupo em diferentes atividades. De acordo com Niza (1998), as áreas de apoio específico servem sobretudo de suporte às atividades de desenvolvimento das áreas curriculares como é o caso do atelier de expressão plástica, a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, o núcleo de documentação e informação, o laboratório de ciências e de matemática e a oficina de escrita e edição.

Ao longo da PES foi possível observar que a relação da educadora e professora titulares com as crianças da sua responsabilidade pedagógica é uma relação afetiva e motivadora, onde as crianças se sentem envolvidas num ambiente pedagogicamente rico que promove o desenvolvimento holístico da mesma. Considera-se que os afetos fazem parte e devem ser tidos em conta ao longo do desenvolvimento da criança. Deste modo deve-se sempre, enquanto profissionais de educação, manter um equilíbrio favorável para o ambiente educativo, não descorando nunca da relação afetiva que deverá existir entre o adulto responsável e a criança. Como defende Freire (2002), “não é certo, que serei melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante me ponha nas minhas relações com os alunos” (p. 52).

Em relação às crianças, na educação pré-escolar, como ainda se encontravam numa fase egocêntrica, nem sempre partilhavam materiais sendo que surgiam alguns conflitos. Apesar disso, também criavam relações de amizade e de ajuda, tal como no 3.º ano. Os alunos do 3.º ano já não se encontravam na fase egocêntrica e partilhavam brinquedos e material escolar, assim como já criavam grupos de amigos e estabeleciam grandes amizades. Sendo que ao longo do tempo, também foram melhorando a sua capacidade de ajuda, e de trabalho colaborativo, principalmente em pares.

A relação escola-família existia na EPE e no 3.º ano sendo que na EPE esta era quase diária, com a presença dos pais na sala, na hora de chegada e saída da escola. No 3.º ano, tal não acontecia, os pais apenas iam à escola em momentos pré-estabelecidos, como reuniões de pais ou reuniões com a professora a pedido desta ou dos próprios. Apesar disso, a orientadora cooperante comunicava com os pais, sempre que necessário através de correio eletrónico, telefone e mensagens escritas. Tendo como base Perrenoud (2002) considera-se que para uma educação holística, a escola e as famílias, em conjunto, têm um papel de extrema importância.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O futuro educador de infância e professor do 1.º CEB deve ser formado através da investigação, para poder desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana e para poder integrar nela os resultados da investigação (Estrela, 1994). De acordo com o que é preconizado no perfil geral de desempenho docente (decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto), este profissional de educação tem a função específica de educar e ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.

Ou seja, a investigação possibilita a articulação entre teoria e prática, entre o pensamento e a realidade. No pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão que é muito importante para a compreensão dessa ligação. Ser educador de infância e professor do 1.º CEB implica refletir sobre as suas práticas, de modo, a analisá-las e adaptá-las e se necessário transformá-las (Latorre, 2003).

Desta forma, enquanto futura profissional de educação adaptaram-se as práticas aos grupos de crianças agindo de forma contextualizada, colocando-se também no papel de investigador. Quando o educador de infância e o professor do 1.º CEB refletem sobre a ação e encontram problemas, devem ser investigadores de modo a que possam dar resposta aos mesmos. A metodologia de investigação adotada foi a metodologia de investigação-ação. Tal como o nome indica, é uma metodologia que tem dois objetivos, a ação e a investigação. No contexto da educação, o objetivo da ação é alcançar a mudança num grupo de crianças ou instituição e o objetivo da investigação é aumentar a compreensão por parte do docente sobre as crianças e o meio (Máximo-Esteves, 2008). Segundo Watts (1985), a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. Esta conceção leva-nos a uma importante característica da metodologia investigação-ação que é o carácter cíclico que apresenta,

desenvolvendo-se de forma contínua, entre cinco fases: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação (Latorre, 2003).

A observação é “(...) uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p. 56). Ao longo do estágio recorreu-se a observações participantes e não participantes, assim como diretas e indiretas, com o objetivo de conhecer as crianças, os seus interesses, as suas dificuldades, as suas necessidades de aprendizagem e a sua evolução. De forma a complementar estas observações realizaram-se registos diários escritos e fotográficos no contexto da EPE, e no 1.º CEB ainda se efetuou o registo de uma grelha de observação do contexto (cf. Anexo 1).

De forma a recordar as observações efetuadas, os registos foram realizados de modo contínuo e sistemático, e transformados num diário de formação que integrou interesses, necessidades e dificuldades evidenciadas pelas crianças, assim como aspetos sobre as intervenções realizadas. Segundo Máximo-Esteves (2008), a elaboração de um diário é um instrumento auxiliar indispensável ao professor investigativo. Foi através deste diário que se interpretou a ação educativa realizada durante o estágio, partilhando-a com o par pedagógico bem como com as restantes colegas que se encontravam na mesma instituição, incluindo, não só registos descritivos do contexto, das pessoas, das ações e das interações, mas também registos que refletiam a sua perspetiva pessoal de uma forma reflexiva e interpretativa (Máximo-Esteves, 2008; Zabalza, 1994).

Esta fase que é contínua em toda a prática educativa revelou-se de extrema importância para o desenvolvimento profissional pois permitiu que ocorresse um maior conhecimento e consciência acerca de todas as características do ambiente educativo e do processo de ensino e de aprendizagem. Por esse motivo, enquanto futura profissional de educação, usou-se essa técnica de recolha de informação para desenvolver uma prática mais pensada e refletida, com mais sentido para as crianças e, conseqüentemente, mais direcionada para elas de forma a ter em conta as

suas características, interesses e necessidades. Assim, a informação foi recolhida com vista à planificação de atividades que respondessem às características do grupo com o qual interagia diariamente e que se articulassem com os documentos reguladores e orientadores existentes, nomeadamente as OCEPE, os programas e metas curriculares das diferentes áreas.

A metodologia de investigação-ação supõe também a planificação, na qual o docente planeia as suas ações, de acordo com as suas observações e reflexões. Ao planificar o docente organiza as suas práticas, podendo interligar as necessidades dos alunos, os conteúdos e os objetivos da proposta (Roldão, 2009). Com base, nesta informação, foram realizadas as planificações semanais na EPE com as seguintes dimensões: necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas pelas crianças, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, decisões pedagógicas e a descrição das respetivas atividades. Por sua vez no 1.º CEB, as planificações abrangiam a contextualização, interesses, necessidades reveladas pelas crianças, respetivas áreas curriculares, domínios, blocos, descritores de desempenho desenvolvidos com a respetiva atividade, e ainda o tempo previsto, os recursos, o tipo de avaliação e um mapa de articulação curricular com a atividade descrita. No caso da EPE, a planificação foi sempre realizada em tríade durante os momentos de reflexão semanal. No caso do 1.º CEB, as primeiras planificações foram realizadas em díade e ao longo do tempo passaram a ser realizadas individualmente, sendo que a professora cooperante selecionava sempre os conteúdos para a semana seguinte e dava algumas sugestões. Nestes momentos de planificação importa destacar a relação com o par pedagógico que permitiu um apoio mútuo na troca de ideias e sugestões para as planificações das atividades. Em todos os momentos de planificação realizados em tríade, no caso da EPE, e com o auxílio da professora cooperante, no caso do 1.º CEB, não só foram tidas em conta as especificidades e necessidades das crianças, mas também os seus interesses. Embora esta fase da investigação-ação se constitua como um conjunto de

previsões das ações que se iriam desenvolver num espaço, a planificação nunca foi vista como algo que devesse ser cumprido e seguido rigorosamente. Pelo contrário, deve ser flexível para ser possível de ser adaptada às condições do momento (Diogo, 2010).

A fase da investigação-ação que se segue aos processos de observação e planificação diz respeito à ação. Posteriormente, tendo como base uma planificação bem fundamentada e organizada, a ação desenvolve-se de uma forma mais confiante, revelando a responsabilidade profissional ética de todo o processo (Máximo-Esteves, 2008). Com este instrumento orientador, de facto foi possível durante as intervenções estar mais segura, garantindo uma maior flexibilidade na planificação elaborada quando surgiam certos imprevistos. Considera-se que, no âmbito da EPE, a ação foi desenvolvida maioritariamente pela tríade de formação, ao longo de todo o período de estágio e não apenas pela responsável da atividade, uma vez que cada uma intervinha quando achava necessário e pertinente tendo em vista a criação de momentos de aprendizagem mais significativos para as crianças. No 1.º CEB, por sua vez, não existia essa dinâmica, mas a intervenção das mestrandas foi gradativa ao longo do tempo. Inicialmente, começou-se por planificar uma atividade em díade, noutra semana, uma atividade individual, na semana seguinte, uma manhã, posteriormente um dia inteiro e depois dois dias e por último três dias seguidos de intervenção individual. E quando a planificação era realizada individualmente, a ação educativa era realizada dessa forma, ao contrário do que acontecia na EPE. No entanto, a professora cooperante e o par pedagógico que não estava responsável pela ação nesse momento contribuíam para o bom funcionamento das aulas e auxiliavam no que fosse necessário.

A metodologia de investigação-ação, pressupõe também a reflexão, sendo esta uma etapa crucial, inerente a todas as etapas referidas anteriormente, uma vez que é através deste passo que o docente pode refletir sobre o que observou, procurar soluções, para eventuais problemas encontrados e ponderar as suas ações. Assim sendo, no decorrer do estágio, refletiu-se para

a ação (antes), na ação (durante) e sobre a ação (após) procurando respostas para os problemas existentes (Schön, 2000). Para esse processo foram construídos diferentes instrumentos de reflexão, no caso da reflexão antes da ação foi elaborado o guião de pré-observação (cf. anexo 2) e na reflexão pós ação foram realizadas as narrativas individuais reflexivas. Assim sendo, as narrativas potencializam um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreenderem causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos (Nóvoa, 1992). No desenrolar das atividades ocorria a reflexão na ação que era identificada através das alterações da planificação, realizadas no momento da ação educativa devido a situações imprevistas que sucediam. No contexto de EPE, para além da reflexão realizada diária e constantemente, houve momentos semanais específicos para refletir sobre as práticas da díade. Já no contexto de 1.º CEB, embora a reflexão com a professora cooperante não fosse sistemática, o par pedagógico assumiu um papel de extrema importância uma vez que a reflexão sobre a prática era realizada maioritariamente em conjunto. Para além das narrativas reflexivas individuais contribuiu também para o crescimento pessoal e evolução das práticas, os momentos de reflexão com as professoras supervisoras. Esses momentos permitiram que as diferentes ações fossem observadas por elementos com mais experiência e com uma visão do ensino aliada à teoria que suporta a prática (Vieira, 2010).

A avaliação, outra fase da metodologia de investigação-ação, deve ser um processo contínuo e formativo de modo a observar e avaliar a evolução da criança e do docente (Santos et al., 2010). Esta, no processo de aprendizagem, necessita de ser constante e sistemática, onde o docente pode avaliar os resultados das suas práticas e avaliar-se a si próprio. Deste modo, procurou-se avaliar as ações da mestranda bem como a das crianças e para isso, também foram realizadas reuniões regulares com o par pedagógico e orientadoras cooperantes de forma a dialogar e refletir acerca das ações e processos mobilizados durante a prática educativa.

Segundo as OCEPE e a Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. Neste sentido, no contexto da EPE a avaliação foi realizada através da observação contínua do desenvolvimento e evolução de cada criança, com recurso a registos escritos e fotográficos.

Diogo (2010) refere-se à avaliação como o centro do processo docente, encontrando-se na génese do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer do estágio no 1.º CEB, a díade procurou avaliar os alunos de modo formativo construindo grelhas de verificação de novos conhecimentos relativos às diversas áreas, às atitudes e comportamentos e ao trabalho em grupo. Com base nestes instrumentos a díade foi tomando consciência da evolução dos alunos, bem como das suas dificuldades, planificando de acordo com o analisado. A avaliação sumativa ficou ao encargo da professora cooperante, porém todo o processo foi partilhado em tríade, de forma a conhecer, também, este tipo de avaliação.

Em suma, a investigação-ação é uma das metodologias que mais contribui para a melhoria das práticas educativas porque desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, mas por outro lado propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Efetivamente considera-se o processo de investigação-ação elementar para a prática docente, permitindo regular continuamente toda a ação, através da observação, reflexão, recolha e análise das informações recolhidas, o que será evidenciado no próximo capítulo.

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

Considera-se o momento de estágio no contexto uma grande oportunidade para os futuros docentes porque segundo Freire (2001), os saberes possíveis de serem construídos no estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional do docente que, além de saber, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a fazer e analisar esse saber fazer para que a sua prática profissional seja sempre transformada.

O presente capítulo surge como resultado da análise e reflexão dos quadros teóricos e legais que sustentaram a prática, da caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação-ação, que possibilitaram uma ação educativa mais significativa para as crianças e um crescimento profissional. Este capítulo evidencia algumas das ações desenvolvidas e respectivas reflexões, com o objetivo de realizar uma descrição, análise e reflexão crítica dos resultados obtidos em relação à aprendizagem das crianças, mas também para a construção do perfil duplo da mestrandia.

Assim, o capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos que num se evidencia a prática desenvolvida e refletida na EPE e no outro a prática desenvolvida e refletida no 1.º CEB.

### **1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Durante a PES na EPE, esteve presente a intencionalidade educativa baseada num ciclo dinâmico e interativo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. O que permitiu o desenvolvimento de atividades

significativas, capazes de proporcionar um desenvolvimento holístico à criança, partindo dos seus interesses e das suas necessidades.

Através da observação sistemática do par pedagógico e das reuniões reflexivas com a orientadora cooperante foi possível durante a PES, identificar os interesses evidenciados pelas crianças e as suas necessidades de aprendizagem. As crianças desde o início mostraram muito interesse pelas artes visuais, pelas histórias e pela área dos jogos. Ao mesmo tempo, foi evidenciado as suas necessidades ao nível da socialização, da linguagem e do conhecimento das cores e das quantidades. Importa referir a importância de se trabalhar a socialização com o referido grupo de crianças, que para além de se encontrar numa fase de desenvolvimento muito egocêntrica, encontrava-se também numa fase de adaptação ao jardim de infância.

Ao longo do capítulo será abordado algumas das atividades que se revelaram mais expressivas no percurso formativo. É de salientar a continuidade entre as atividades realizadas, para que existisse um fio condutor integrando aspetos inerentes aos modelos curriculares MEM, Reggio Emilia, High-Scope e à Metodologia de Trabalho de Projeto (cf. capítulo I).

Sendo que no PAAA (plano anual de atividades do agrupamento) existiam pontualmente atividades pré-estabelecidas e no início da PES já estava planeado o dia das atividades ao ar livre, considerou-se fundamental enriquecer essa atividade com experiências novas para as crianças tendo em conta os seus interesses. Partindo da exploração do espaço e do ambiente exterior, dedicou-se essa semana ao desenvolvimento e à descoberta dos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) através de diferentes atividades. No exterior, as crianças tiveram oportunidade de recolher folhas, paus e pedras, de mexer na terra e sentirem a sua textura, também puderam sentir a rugosidade do tronco das árvores e as diferentes texturas das paredes e muros. Esta oportunidade que as crianças tiveram de contacto com diversos materiais naturais (cf. Anexo 3) permitiu compreender e identificar diferenças e semelhanças entre os mesmos, relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles e incentivou a criatividade, contribuindo ainda

para a consciência ecológica (Lopes da Silva et al., 2016). Foram incentivadas a escutar e ouviram diferentes sons, como por exemplo, uma moto, crianças a gritar, passarinhos e o barulho dos carros. Também viram a cadela da escola e ouviram-na a ladrar. O material natural que as crianças recolheram no exterior serviu para fazerem diferentes atividades de artes visuais (cf. Anexo 4), durante essa semana o que permitiu às crianças começarem a perceber que a arte e a vida são indissociáveis (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois da atividade no exterior, em cada dia, explorou-se um dos cinco sentidos, através de diferentes atividades. Tendo em conta as necessidades de socialização e de linguagem das crianças, procurou-se desenvolver atividades em grande grupo. Uma dessas atividades foi a exploração do sentido da audição através da exploração de alguns instrumentos musicais. A atividade realizou-se em grande grupo, com as crianças sentadas em círculo e foi-lhes apresentado alguns instrumentos musicais (reco-reco, triângulo, maraca e pratos). Durante a apresentação dos instrumentos todas as crianças, uma a uma, puderam explorá-los, experimentando e ouvindo o seu som (cf. Anexo 5). Através da exploração dos instrumentos convencionais, as crianças elaboraram improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos (Lopes da Silva et al., 2016). À medida que as crianças passavam o instrumento entre si, estas eram incentivadas a que dissessem o nome da criança que recebia o instrumento de forma a melhorar a socialização entre o grupo. Durante esta exploração, incrivelmente, começou a chover intensamente e foi aproveitado esse momento, para as crianças ouvirem a chuva a cair e a bater no telhado. Explicou-se às crianças que a chuva era um som da natureza, tal como os passarinhos que elas ouviram durante a atividade no exterior. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas porque gostavam de ouvir a chuva. Em seguida, sem que ninguém estivesse à espera, começou a trovejar, e aí as reações foram diferentes, algumas crianças disseram que gostavam de ouvir a trovoadas, mas outras mostraram algum medo e desconforto, com aquele barulho. Perante este acontecimento, aproveitou-se para desmistificar o medo dessas crianças, em relação à

trovoada, explicando que trovejar é um acontecimento tão natural como chover e explicou-se a origem da chuva, o que tranquilizou essas crianças.

Outra atividade foi a exploração do sentido do paladar, em que se deu a provar, às crianças, alguns alimentos com diferentes sabores (bolachas de água e sal, pera, limão e mel) e a maioria das crianças não teve dificuldade em identificar o que era doce e o que era salgado. Quanto à acidez do limão, tiveram alguma dificuldade em identificar por palavras, sendo que algumas crianças acabaram por dizer que era amargo, enquanto outras disseram que era azedo. Esta atividade tornou-se significativa para as crianças, porque puderam provar os próprios alimentos e posteriormente, quando se falava em diferentes alimentos, elas referiam, “é doce como o mel”.

Outra atividade significativa para as crianças foi a exploração da visão, depois das crianças já terem explorado o espaço exterior, realizou-se um diálogo em grande grupo sobre o que viram lá fora. Depois mostrou-se às crianças várias imagens de objetos do dia a dia delas, sinais de trânsito e alimentos, como frutas e legumes, todos com cores e formas diferentes. Questionou-se as crianças sobre o que viam, de que cor era e que forma tinham. Exploraram-se algumas cores (verde, vermelho, azul e amarelo) e as formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), enquanto se mostrava algumas imagens que elas tinham visto no dia anterior na atividade ao ar livre (folha e carro), sendo que as crianças revelavam lembrar-se do que tinham visto. Observaram também imagens de vários frutos que a maioria das crianças conhecia e falou-se da importância de comer fruta variada. No desenvolvimento desta atividade, observou-se que a maioria das crianças ainda não identificava as cores primárias. Surgiu assim a ideia de as crianças elaborarem cartazes referentes a cada cor (verde, vermelho, azul e amarelo), com o objetivo de responder à sua necessidade de aprendizagem e ao mesmo tempo construir um material significativo e que pudesse ser afixado na sala, ao seu nível visual. Neste seguimento, perguntou-se às crianças qual tinha sido a cor que mais viram no exterior e sendo a cor verde a escolhida, as crianças elaboraram o cartaz da respetiva cor. Esta atividade tornou-se

bastante produtiva e significativa para a aprendizagem das crianças em relação à cor verde (neste caso) porque na elaboração do cartaz, as crianças de cinco anos realizaram o recorte das imagens de cor verde, observadas anteriormente, e a posterior colagem no cartaz, enquanto as outras crianças pintaram livremente com os dedos utilizando a tinta verde e outras utilizaram a rasgagem de folhas de papel verde e depois colaram os pequenos bocados de papel no cartaz (cf. Anexo 6). O cartaz foi construído pelas crianças com materiais relevantes e conhecidos do seu dia a dia. Depois de a tinta secar, o cartaz foi plastificado, para ser mais resistente e afixado no placard.

Com efeito, considera-se que estas atividades além de prosseguirem e enriquecerem o projeto do PAAA, simultaneamente permitiram responder às necessidades e aos interesses das crianças. Sendo que permitiram desenvolver a socialização do grupo, dialogando sobre o que fizeram e observaram, ao mesmo tempo que permitiu criar um clima de comunicação e desenvolver a linguagem. Em relação aos interesses, as crianças puderam tocar e experimentar, explorando as artes visuais e desenvolvendo a motricidade fina, tão necessária nesta faixa etária. Sendo que depois de realizadas todas estas atividades, as crianças construíram um cartaz alusivo aos cinco sentidos com a informação que recolheram ao longo das diversas atividades (cf. Anexo 7).

A partir da exploração dos cinco sentidos, e da observação dos desenhos das crianças que ainda não representavam a figura humana, a díade planificou diversas atividades relacionadas com o corpo humano (cabeça, tronco e membros). Uma dessas atividades foi a exploração das diferentes partes do corpo através de uma música e dança intitulada “Digui-digui”. A letra da música manda mexer uma parte do corpo de cada vez, “mexe um dedo”, “mexe um ombro”, “mexe um olho” e no final “mexe o corpo todo”. Ao longo da música as crianças foram adquirindo o vocabulário referente às diferentes partes do corpo. Posteriormente, as crianças foram incentivadas a escolherem uma parte do corpo para “mexer”, sendo elas que dirigiam a música, e o que

“mexer” a seguir. As crianças divertiram-se a dançar esta música e quiseram repetir várias vezes os nomes de todas as partes do corpo.

Realizou-se outra atividade, para atender a esta necessidade, em que num primeiro momento forneceu-se às crianças desenhos da cara da figura humana incompletas para poderem completar com as partes que faltavam. Por exemplo, faltava os olhos, o nariz e a boca e as crianças usaram tinta para pintarem com os dedos e colaram fios de lã para fazer de cabelo. Num segundo momento, as crianças quiseram pintar, e cada uma pintou a cara do menino/a da cor que quis. Mas durante a atividade, houve uma criança que disse a outra que não havia meninos vermelhos nem azuis, ao qual essa criança respondeu: “Mas eu queria que houvessem meninos de todas as cores.” Este diálogo entre as crianças serviu para a díade refletir sobre a necessidade de planificar as próximas atividades sobre diferenças e multiculturalidade.

Mediante as informações recolhidas pela observação, era do conhecimento da díade que as crianças demonstravam um grande interesse por ouvir o adulto ler histórias. Tendo em conta este interesse das crianças, considerou-se como estratégia a leitura de um livro, que permitiu aliar esse interesse ao desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos sobre o mundo, já que as narrativas possibilitam às crianças a atribuição de sentido ao mundo (Bruner, 1980). Com efeito, e pelo facto da leitura se revelar uma atividade que permite o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas, na primeira atividade observada foi realizada uma leitura dramatizada do livro “Orelhas de borboleta”. Que contava a história de uma menina chamada Mara e mostrava como ela era “gozada” pelos amigos, por ser diferente. As crianças mostraram-se logo, muito entusiasmadas quando lhes foi mostrado o livro. Durante a leitura dramatizada da história, optou-se também por explorar com as crianças as imagens ao nível das cores, da contagem, das características físicas das personagens e explorar o conteúdo da história fazendo perguntas como por exemplo: “Acham que o que estes meninos estão a fazer é correto?” “Acham que devemos “gozar” com os

outros por terem algo diferente de nós?” “Acham que ser diferente é uma coisa má?” Estas perguntas serviram para conhecer as atitudes das crianças e o seu comportamento perante as diferenças, permitindo ativar os seus conhecimentos prévios, enriquecendo o seu desenvolvimento. Efetivamente, o construtivismo prevê a existência de conhecimentos prévios em relação ao conteúdo abordado permitindo que o sujeito construa novos significados ao estabelecer relações com sentido entre os conhecimentos prévios e o conteúdo novo (Fosnot, 2007).

Outra atividade para responder a essa necessidade surgiu quando a díade levou para a sala várias imagens de crianças com diferentes cores de cabelo, diferentes cores de olhos, cores de pele, de diferentes religiões e crianças em cadeiras de rodas e com trissomia 21. Ao explorar as imagens, com o grupo, as crianças perceberam que todas as pessoas são diferentes, que existe muita variedade nas características humanas, sendo que essa variedade é normal e positiva. Depois dessa exploração com o grupo, foi sugerido a construção de um cartaz e as crianças mostraram interesse na atividade. Assim como já foi referido, as crianças tinham muito interesse em artes visuais. Elas escolheram uma cartolina, recortaram as imagens e colaram-nas no cartaz. Depois, perguntou-se às crianças que título queriam dar ao cartaz, sendo que estas escolheram “Meninos e Meninas: São Diferentes” (cf. Anexo 8). Estas duas atividades contribuíram principalmente para desenvolver a autoestima das crianças, fomentar o respeito pela diversidade e solidarizar-se com os outros (Lopes da Silva et al., 2016).

Através da observação, foi possível ver o interesse que as crianças têm pela área dos jogos e por puzzles. Ao mesmo tempo, sabendo a importância que tem a exploração do espaço exterior para o desenvolvimento integral das crianças, foi desenvolvido um pedipaper com o objetivo de explorar a sua orientação espacial, enquanto participavam num jogo e exploravam também o espaço exterior. Dividiu-se as crianças em três grupos, e a educadora e cada uma das mestrandas ficou com um grupo, e cada grupo tinha de seguir as suas pistas onde iriam encontrar peças de um puzzle. Por exemplo, algumas

pistas diziam, “em cima do lavatório, na casa de banho”, “dentro da gaveta da mesinha de cabeceira, na área da casinha”, “debaixo do escorrega”, etc. No final do pedipaper, cada grupo reuniu as peças que encontrou e montaram os puzzles. Depois, todas as crianças puderam explorar os três puzzles, que consistiam em três imagens alusivas a temas já trabalhados, os animais, os cinco sentidos e o corpo humano (cf. Anexo 9). Esta atividade foi realizada maioritariamente no exterior, percorrendo vários locais da escola e as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e participativas durante toda a atividade.

Na sequência do pedipaper, foi possível observar que as crianças tiveram muito interesse em explorar os puzzles elaborados pelas mestrandas, sempre que estavam na área dos jogos e por esse motivo incentivou-se as crianças a construir o seu próprio jogo. Com a orientação do adulto, e tendo em conta as necessidades já demonstradas pelas crianças, em relação aos números e às cores, as crianças construíram o jogo dos números e o jogo das cores (cf. Anexo 10). Sendo que algumas crianças recortaram os cartões, as crianças de cinco anos cobriram com caneta preta os algarismos de um a nove e as outras crianças pintaram as molas de madeira de várias cores, que iriam servir para explorar o jogo. Aproveitou-se o jogo dos números para explorar as quantidades, os conjuntos e operações. Sendo que, posteriormente, as crianças puderam explorar o jogo livremente. Durante essa exploração, foi possível observar algumas crianças que corrigiam outras na sua contagem, atuando assim na ZDP, dos seus pares. As crianças construíram também o jogo das cores, o qual pintaram os cartões com cores diferentes (verde, vermelho, amarelo, azul, laranja, preto e rosa) e as molas com a cor correspondente. Depois de se orientar as crianças sobre a exploração deste jogo, permitiu-se que o explorassem sozinhas.

Ainda no que se refere às necessidades, importa refletir sobre um projeto que surgiu durante a reflexão sobre o espaço da sala. Tendo em conta, o mau estado em que se encontravam as janelas. Ao questionar as crianças sobre o que elas achavam das janelas da sala, tornou-se evidente a necessidade que

existia em relação à decoração das mesmas que se encontravam apenas com restos de papel autocolante já sem cor, desgastados pelo sol. Foi de acordo com as fases do trabalho de projeto (cf. Capítulo I) que depois de se selecionar o problema questionou-se as crianças sobre o que poderiam fazer para limpar as janelas. Elas sugeriram várias opções, as quais foram registadas, como por exemplo, usar um pano, água, detergente e tesoura para cortar os restos de papel autocolante. Depois de se registrar as várias opções, questionou-se as crianças sobre a possibilidade de os restos de cola não saírem com água e detergente e sugeriu-se que perguntassem em casa, à família o que podiam usar. E foi assim que no dia a seguir obteve-se mais hipóteses de resolução do problema. Juntamente com as crianças, começou-se a retirar os restos de papel autocolante e os restos de cola das janelas, tentando as várias alternativas sugeridas. Até que as crianças chegaram à conclusão que era necessário usar uma espátula para retirar os restos de papel porque estes partiam-se com muita facilidade, e em relação aos restos de cola concluiu-se que o álcool era o melhor produto para solucionar esse problema. Todo o processo foi demorado, pois não era uma tarefa fácil, mas todos os dias limpava-se um bocado das janelas, até que, ao fim de cerca de uma semana, as janelas ficaram completamente limpas e prontas para serem decoradas pelas crianças.

Através de um diálogo com o grupo, realizou-se um registo sobre as imagens que as crianças queriam ver nas janelas da sua sala. Depois desse registo, projetou-se os três pares de janelas numa folha A3 e as crianças tiveram de determinar, entre as imagens anteriormente registadas, onde e como iriam colocá-las nas janelas (cf. Anexo 11). Enquanto, em grupo, as crianças decidiam onde colocar cada imagem, a d'ade ia desenhando as respetivas imagens no papel. Por exemplo, algumas das imagens escolhidas foram o sol, a lua, o mar, o cão, a casa, o barco, etc. Sabendo isto, as crianças tinham de agrupar as imagens escolhidas de uma forma coerente, sendo que o carro não podia estar no mar, por exemplo. Essas decisões partiram da parte das crianças, através de um diálogo de negociação, permitindo-lhes

tomarem decisões autónomas e fomentarem o sentido de responsabilidade perante as suas opções (Oliveira-Formosinho, 2013). Depois de concluído o desenho do “projeto” das janelas, as crianças mostraram interesse em continuar o trabalho de projeto, e por esse motivo decidiu-se alterar a planificação desse dia e deu-se prioridade à continuação do projeto das janelas. Juntamente com o grupo, realizou-se uma pesquisa na internet com o objetivo de encontrar as imagens que as crianças tinham decidido colocar nas janelas e logo a seguir imprimiu-se as mesmas. Depois de imprimir as imagens, as crianças começaram por colá-las em cartão e recortaram com o apoio do adulto, pois sozinhas não conseguiriam cortar um cartão tão volumoso. A d'ade e a orientadora cooperante atuaram assim na ZDP, de cada criança. Foi necessário colar as imagens em cartão, para o molde ser mais consistente e assim as crianças conseguem sozinhas contornar as imagens sobre o papel autocolante. Este processo foi um pouco demorado, mas todas as crianças quiseram participar, sendo que faziam em pequenos grupos alternados, enquanto ao mesmo tempo exploravam as áreas da sala. No dia seguinte, as crianças mostraram interesse e vontade em continuar o projeto. Sendo que nesse dia, estava planificado introduzir a pintura com pincel, na tela, a d'ade decidiu ajustar essa atividade ao projeto. Sendo que, em grupos, continuaram a contornar as imagens sobre o papel autocolante, enquanto uma criança de cada vez começou a experimentar a pintura com pincel, na tela, com a orientação do adulto, sendo o objetivo representar, como ficariam as janelas da sala. Depois das crianças contornarem todas as imagens sobre o papel autocolante, iniciaram o processo de colagem, sendo que todas as crianças quiseram experimentar, enquanto exploravam as áreas da sala, uma a uma foi colar uma imagem na janela (cf. Anexo 12). As crianças mostraram-se muito satisfeitas com todo o processo de colagem em que conseguiram participar com apoio e no fim ficaram muito contentes com o resultado final (cf. Anexo 13). Como referido no capítulo I seguiu-se a fase de divulgação e avaliação do trabalho de projeto, sendo que às 16h quando as famílias chegaram, todas as crianças quiseram mostrar as janelas novas da sala, que

elas próprias decoraram. Convidou-se também o grupo da outra sala de EPE da escola e algumas assistentes operacionais e técnicas, para irem à sala ver o painel do projeto das janelas. Desde o registo de como seria feita a limpeza das janelas, o registo das imagens que gostariam de ter, a seleção e organização dessas imagens na folha onde se projetaram as janelas, os moldes realizados e as respetivas imagens, resultando na decoração das mesmas. A avaliação foi realizada, ao longo do desenvolvimento do projeto, através de reflexões, em grande grupo, sobre a envolvimento das crianças durante todo o processo. Os momentos de partilha em grande grupo, caracterizam-se por ser um momento fundamental do processo de aprendizagem ativa uma vez que é através do diálogo que o adulto compreende os receios, expectativas, dúvidas e emoções da criança e de que forma podem ser trabalhadas. O diálogo em grande grupo é um processo de avaliação da EPE imprescindível à prática educativa.

Considera-se que o desenvolvimento deste trabalho de projeto possibilitou às crianças, a negociação, reflexão em grande grupo, partilha de experiências, conhecimentos e opiniões e o desenvolvimento de competências comunicativas, capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao longo de toda a PES, a díade observou e refletiu sobre a importância da necessidade de promover o contacto das crianças com material natural e material reutilizável. A partir desta reflexão, surgiu a atividade de exploração de uma grande caixa de cartão com diferentes materiais reutilizáveis, que as mestrandas levaram para a sala como recurso pedagógico e a que foi dada o nome de “caixa de desperdício”. As crianças foram incentivadas a trazerem de casa, material reutilizável para colocar nessa caixa, que serviu como recurso para se fazer outras atividades e foi dada a oportunidade de as crianças explorarem livremente e serem criativas e imaginativas com esses materiais. Na exploração conjunta dessa caixa recordou-se alguns sentidos (visão, audição e tato) que já tinham sido abordados, e ainda se aproveitou para trabalhar a matemática, o número e os conjuntos e consequentemente a área

do conhecimento do mundo, falando sobre a importância de reutilizar os diferentes materiais. Importa salientar que, para o desenvolvimento de algumas destas atividades, a díade pedagógica procurou promover o envolvimento das famílias no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016) convidando-as a contribuir para o desenvolvimento das atividades, quer seja com uma ideia ou pedindo materiais de casa para atividades em sala, como foi exemplo a recolha de materiais para a “caixa de desperdício”.

Um exemplo de uma atividade que as crianças realizaram com recurso à “caixa de desperdício” foi uma atividade experimental que consistiu na confeção de velas. Esta atividade experimental foi realizada porque, como já foi referido anteriormente, identificou-se que o grupo tinha como necessidades de aprendizagem o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento ao nível das contagens e o aumento do conhecimento do mundo ao nível das experiências. Ainda, ao nível dos interesses evidenciados, as crianças demonstravam preferência por artes visuais e manifestavam curiosidade por novas aprendizagens através de atividades diferentes do seu quotidiano. Assim, procurou-se ir ao encontro das OCEPE quando referem que “Na abordagem às ciências podem explorar-se saberes relacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88). O desenvolvimento desta atividade iniciou-se com um diálogo realizado com as crianças sobre a experiência que se iria realizar no dia seguinte e sobre o material essencial que iria ser necessário. Para isso, o grupo teve de construir uma tabela para organizar a informação e realizar o tratamento de dados com o objetivo de decidir qual era a cor e a essência escolhida (pela maioria), para a realização das velas (cf. Anexo 14). Esta organização e tratamento de dados era necessária por uma questão de gestão de recursos e ao mesmo tempo tornou-se importante para o desenvolvimento do contexto democrático da vida em grupo permitindo através da negociação, a seleção da cor e da essência com cheiro a flores, por votação.

No dia seguinte, realizou-se a segunda atividade observada e iniciou-se a atividade recordando as crianças sobre a experiência que iriam fazer, e que já tinham iniciado no dia anterior com o objetivo de criar um fio condutor de um dia para o outro. Através da tabela de organização e tratamento de dados, já construída, as crianças recordaram a cor e a essência das velas escolhidas. De seguida, realizou-se um diálogo com as crianças sobre todo o material que iriam precisar para a realização da atividade experimental, e durante este diálogo introduziu-se algum vocabulário novo, como as palavras: parafina, pavio, estado sólido, estado líquido, essência, entre outras, e em seguida falou-se sobre as regras de segurança e a sua importância durante a realização da atividade. Posteriormente, as crianças começaram por partir aos bocados vários lápis de cera de cor amarela e como as crianças não conseguiam partir sozinhas os bocados mais pequenos, os adultos utilizaram a faca para ajudar e neste momento as crianças sabiam que só podiam observar. Depois de todos os lápis estarem desfeitos em pequenos bocados, a diáde lembrou o material necessário e disse às crianças que iriam usar material da “caixa de desperdício” para servir de molde para as suas velas. Nesse momento as crianças ficaram todas entusiasmadas ao verem as embalagens que trouxeram para a escola e quiseram escolher o seu molde, umas escolheram pacotes de iogurte e outras escolheram pacotes pequenos de leite ou de sumo. Neste momento, a diáde aproveitou para explorar as diferentes formas geométricas e algumas das suas características. E identificou-se as embalagens que cada criança escolheu, com o seu nome. Depois do intervalo, quando as crianças regressaram à sala começou-se por deitar a parafina dentro da panela e colocou-se num fogão elétrico, enquanto aquecia continuou-se o diálogo com o grupo sobre o que estavam a fazer e perguntou-se às crianças se sabiam o que ia acontecer a seguir. Enquanto se mexia o preparado, manteve-se um diálogo com as crianças sobre tudo o que estava a acontecer e ia-se mostrando a mudança de estado que estava a ocorrer, do estado sólido para o estado líquido. Entretanto foi-se mergulhando na parafina o fio de lã que serviu para fazer de pavio. As crianças puderam

observar todo este processo e quando se pegou no pavio já molhado em parafina, as crianças puderam tocar para sentir a diferença. Enquanto isto, as crianças foram auxiliadas a cortarem o seu pavio e a escolher a mola que o segurou para colocarem no seu copinho que serviu de molde para a vela. Entretanto também se colocou os bocados de lápis de cera na panela e as crianças puderam observar a mudança de cor. Mesmo antes de tirar a panela do fogão, acrescentou-se também umas gotinhas da essência de flor que o grupo escolheu. Em seguida foi explicado às crianças que se iria colocar a panela em água fria para o preparado arrefecer um pouco, para não derreter as embalagens. Finalmente, as crianças puderam deitar a cera nos seus copinhos, com muito cuidado e com a ajuda do adulto. No final da atividade observada foi realizada a reflexão pós-ação entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, onde foram refletidos vários aspetos mais e menos positivos da atividade, dos quais destaca-se o leque variado de conteúdos que permitiu abordar e explorar de uma forma dinâmica e produtiva, no entanto também se refletiu sobre o facto da atividade ser um pouco arriscada para ser realizada com o grupo em questão. Refletiu-se sobre todas as questões de segurança realizadas e o facto de ter sido arrojado realizar essa atividade com crianças tão pequenas que podiam desinteressar-se pela atividade nos momentos em que apenas lhes era permitido observar. No entanto, a participação do grupo revelou-se muito ativa e curiosa, pois as crianças colocaram questões muito pertinentes ao longo do processo e mostraram-se atentas perante as modificações e evolução na construção das velas. Refletiu-se também sobre o facto de todo o grupo ter de confeccionar a sua vela da mesma cor e com a mesma essência, sendo que talvez seria muito mais positivo cada criança escolher a cor que queria, mas por uma questão de gestão de recursos, todo o grupo teve de escolher uma só cor e uma só essência o que acabou, na opinião da díade, por enriquecer ainda mais a atividade porque permitiu trabalhar a organização e tratamento de dados. Estes momentos de reflexão pós-ação entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional revelaram-se muito positivos para as

futuras práticas educativas e para a prática da futura profissional de educação.

Na semana seguinte, as crianças desenformaram as suas velas, e a surpresa foi geral ao verem a vela tão bem solidificada com a mesma forma da embalagem que escolheram para enformá-las. Nesse dia, perguntou-se às crianças se gostariam de oferecer aquela vela a alguém da sua família. As crianças mostraram interesse perante essa ideia e foi sugerido que podiam oferecer como presente de Natal. Surgiu assim a necessidade de construir uma base para a vela e fazer um embrulho, usando para isso, as artes visuais (cf. Anexo 15).

Outro exemplo de uma atividade realizada pelas crianças com recurso à “caixa de desperdício” foi a construção de um cartaz alusivo aos principais valores relacionados com o Natal. Iniciou-se a atividade através de um diálogo com as crianças sobre o tema e perguntou-se-lhes o que é o Natal, o que fazem no Natal, e que palavras fazem lembrar, essa altura do ano. As crianças falaram em várias coisas, como o Pai Natal, os presentes, as renas, até chegarmos aos valores do Natal e à sua importância. Falou-se sobre a amizade, a partilha, o amor, a família e a solidariedade. E depois de explicar o significado de cada uma destas palavras, aproveitou-se para explorar a consciência fonológica das crianças usando estas palavras e fazendo a sua divisão silábica através das palmas. As crianças soletraram cada palavra, e cada sílaba da palavra correspondia a uma palma. Posteriormente, iniciou-se a construção de uma árvore de natal, num cartaz e para isso utilizou-se materiais da “caixa de desperdício”. As crianças, em pequenos grupos, puderam pintar caixas de ovos (cf. Anexo 16) e rolhas de cortiça para enfeitar a árvore e rasgaram e colaram caixas de ovos para fazerem o tronco do pinheiro, que posteriormente também pintaram. Da parte da tarde, as crianças colaram o tronco e os enfeites que fizeram para a árvore de natal do cartaz. Em cada ramo da árvore escreveu-se os valores, já abordados, sendo que as crianças mais uma vez realizaram a divisão silábica através das palmas. Este cartaz serviu também para abordar com as crianças, noções matemáticas

como o mais comprido, o mais curto, as quantidades e os conjuntos. Depois da finalização da construção do cartaz e da sua exploração ao nível dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e ao domínio da matemática, o cartaz foi colocado à entrada da sala com o objetivo de divulgar o trabalho realizado pelas crianças, às famílias e comunidade educativa (cf. Anexo 17).

Ao longo da PES, em contexto de EPE procurou-se mobilizar estratégias, metodologias e materiais apelativos e motivadores que respondessem às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Tendo em conta o perfil específico do educador de infância, no que diz respeito à dimensão da conceção e desenvolvimento do currículo, considera-se que durante a prática educativa teve-se em consideração as especificidades individuais de cada criança procurando desenvolver competências fundamentais para o seu processo de aprendizagem. No entanto, enquanto futura docente em formação, a mestranda encontrou algumas dificuldades pelo caminho, sendo que considera que a PES contribuiu para aperfeiçoar as suas competências, referidas no capítulo I, que considera fundamentais para a prática docente. Ao longo de toda a PES na EPE, é de salientar a cooperação essencial entre a d'íade, a educadora cooperante e a supervisora institucional. Só desta forma, foi possível refletir acerca das evidências observadas, com o intuito de tomar decisões adequadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, dinamizando atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças e que permitissem a construção de aprendizagens que os vão acompanhar ao longo de toda a vida (Formosinho & Machado, 2009).

Após a conclusão da PES, em contexto de EPE a mestranda prosseguiu o seu percurso de PES no 1.º CEB, sendo que, em seguida, procurará descrever e analisar algumas dessas práticas desenvolvidas.

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

Tendo em conta a importância que se concebe aos interesses e necessidades evidenciados nas crianças, tal como referido no capítulo I, a observação contínua e atenta realizada ao longo da PES no 1.º CEB revelou-se imprescindível, permitindo recolher informações significativas que possibilitaram a planificação de ações educativas adequadas ao público-alvo. Em conformidade, ao longo das semanas de estágio foi possível verificar alguns aspetos, já referidos na caracterização do contexto, que levaram a constatar a necessidade efetiva de trabalhar as atitudes e os comportamentos dos alunos, de forma a melhorar a capacidade de trabalho em equipa e de entreajuda entre todas as crianças da turma e minimizar os conflitos entre pares na sala de aula e no exterior. Face às questões suscitadas pelo contexto surgiu como temática para o projeto de intervenção, a aprendizagem cooperativa como estratégia para melhorar a socialização entre os alunos. Este foi o objetivo principal do projeto de intervenção realizado pela diáde pedagógica, estabelecer relações sociais estáveis, tanto a nível do grande grupo como entre pares e com isso fomentar uma participação ativa e organizada, na sala de aula.

Mas antes de abordar a conceitualização deste tema e a sua importância para o 1.º CEB, importa refletir um pouco sobre os dois conceitos que surgiram durante a investigação da mestranda. Colaboração e cooperação apesar de serem termos aparentemente semelhantes, têm-se mostrado para alguns autores como diferentes. Segundo Torres e Irala (2014), a aprendizagem colaborativa é um processo em que os participantes do grupo trabalham para atingir um mesmo objetivo e todos os elementos fazem um esforço para atingir a resolução de um problema em conjunto. Já na aprendizagem cooperativa existe uma divisão de tarefas mais específica dentro do grupo de trabalho, em que cada grupo tem o seu objetivo final e não quer dizer que dependam todos uns dos outros para atingir esse objetivo. Para Damiani (2006), na aprendizagem colaborativa os membros de um grupo

trabalham juntos para atingirem os mesmos objetivos. Objetivos esses que são negociados pelo próprio grupo, não existindo hierarquização nem liderança entre os participantes. Já na aprendizagem cooperativa, considera-se que há ajuda mútua na execução das tarefas, mas a negociação não é conjunta, ou seja, podem existir relações hierárquicas entre os membros do grupo. Tendo em consideração estas teorias sobre os dois conceitos considera-se que na prática educativa o trabalho desenvolvido foi mais ao encontro da aprendizagem cooperativa.

Segundo Lopes e Silva (2009) atualmente, na área da educação existem diferentes métodos de ensino, mas no nosso país o método de ensino mais utilizado relaciona-se com a existência de uma figura central de transmissão de conceitos, o professor, e com os recetores de toda a informação, ou seja, os alunos. Este método, tal como referem Lopes e Silva (2009), normalmente denominado ensino tradicional, deixa de lado a partilha de conhecimentos entre alunos e a construção de atitudes como a socialização, a colaboração, a ajuda e a cooperação pelo interesse de um objetivo comum, possibilitando o desenvolvimento de um enorme individualismo e competitividade entre os alunos. Por outro lado, trabalhar cooperativamente pode traduzir-se em melhores resultados escolares, aumento da autoestima, reforço das relações de amizade e maior aceitação da diferença e do outro. A aprendizagem cooperativa, apesar de ser uma metodologia de ensino e aprendizagem ainda pouco adotada pela maioria dos professores, é reconhecida por diversos autores como um meio e não como um fim para a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais para que seja realizada uma aprendizagem de qualidade (Dias, 2015). Vygotsky, por exemplo, “refere que a aprendizagem é fundamentalmente um ato social, construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas” (Leitão, 2006, p. 26). Freinet, descontente com o individualismo da pedagogia tradicional, defendia a cooperação como o arranque de um novo modelo de formação, em proveito da personalidade da criança e das suas aprendizagens (Monteiro, 2012).

Em suma, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno que recorre a uma diversidade de atividades e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem, num clima de interdependência positiva, colaboração e reciprocidade, onde as crianças são conduzidas a interagir e a ajudar-se, mutuamente, para atingirem o sucesso individual e coletivo (Leitão, 2006; Lopes & Silva, 2009).

Durante toda a prática educativa no contexto foram planificadas diversas atividades em díade e individual, sempre com o objetivo de dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças tentando colocar em prática os objetivos do projeto de intervenção. Neste sentido, todas as atividades que serão apresentadas de seguida, serviram igualmente para refletir sobre a importância do trabalho cooperativo.

Logo no início da intervenção no contexto, a mestranda e o par pedagógico levaram para a PES três músicas diferentes de relaxamento para propor às crianças que escolhessem uma. Por maioria, as crianças escolheram uma das músicas de relaxamento que a partir desse momento seria a música da turma. Passaram a ouvi-la no início das aulas e sempre que estavam a fazer demasiado barulho, cujo objetivo era o retorno à calma obtendo silêncio para se poder iniciar as atividades. Os alunos perceberam bem o seu objetivo, sendo que por vezes, no início das aulas se a música ainda não estivesse a tocar, eram eles próprios que pediam para se colocar a música. Em seguida, apresentou-se à turma um recurso digital, o *Class Dojo*, e os objetivos que se pretendiam alcançar com ele, através da utilização do sistema de pontos para melhorar o comportamento e as atitudes das crianças em aula e no espaço exterior, dando uma grande importância ao trabalho realizado em grupo. As crianças entusiasmaram-se bastante com esta estratégia de motivação para a alteração dos comportamentos e atitudes que se começou a ter resultados na semana seguinte. A estratégia consistia em observar os comportamentos e atitudes das crianças ao longo da semana e à quinta-feira, último dia da semana que as mestrandas estavam no contexto, eram registados os pontos

na plataforma *Class Dojo*, em que se questionava as próprias crianças acerca dos pontos que mereciam ou não nos vários domínios observados, o respeito pelos outros, o trabalho em equipa, a participação, a realização dos trabalhos, as “queixinhas”, etc.

Durante as primeiras atividades planificadas, as crianças realizaram trabalho em grupo e foi possível observar que houve alguma evolução, durante as práticas, neste tipo de trabalho. Em relação ao que não correu tão bem nas primeiras intervenções foi a gestão do tempo. As crianças demoravam bastante tempo sempre que tinham de escrever alguma coisa no caderno. Através das reflexões pós-ação, foi possível refletir que este tipo de atividades levava bastante tempo com o grupo, pois as crianças ainda não eram autónomas na organização do seu caderno, na escolha da cor da caneta para escrever, etc. Concluiu-se que levar uma ficha de registo para algumas das futuras atividades podia ser uma boa solução, assim como também tentar estimular as crianças a fazerem futuramente os registos no caderno em menos tempo, mas de forma gradativa. Em relação à gestão do tempo, esta dificuldade também existiu nas primeiras intervenções devido à falta de experiência e de conhecimento suficiente do grupo, mas esta foi sendo ultrapassada ao longo do estágio, à medida que eram realizadas as reflexões pós-ação que permitiram refletir antes da ação nas planificações futuras e adaptá-las às características do grupo, tornando-as mais exequíveis.

Uma das primeiras atividades planificadas teve como um dos objetivos, iniciar o estudo das unidades de medida de comprimento, fazer uma revisão sobre o tema dos animais e responder aos interesses evidenciados pelas crianças (cf. Anexo 18). De forma a articular as diferentes áreas curriculares iniciou-se a atividade com a leitura de um texto informativo sobre a girafa, pois os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário (Sim-Sim, 2007). Através desse texto não literário foi possível as crianças trabalharem a leitura e a interpretação do mesmo através de uma orientação verbal orientada, colocando questões que

conduziram a um interesse dos alunos, que era a área curricular do estudo do meio. Foi possível descobrirem várias informações sobre diversas características da girafa, o que permitiu também realizar uma pequena revisão acerca do tema dos animais.

De forma a consolidar a interpretação do texto foi entregue aos alunos, em suporte de papel, um quadro de registo para completarem com as informações obtidas. Deste modo, de forma natural, a área curricular de português foi sendo articulada com a área curricular de estudo do meio. Na sequência desta atividade, tendo como ponto de partida o texto informativo sobre a girafa, foi possível as crianças terem contacto com diferentes unidades de medida referenciadas no texto. Como por exemplo, a altura média de uma girafa, o peso do seu coração, a velocidade com que corre, entre outras. A partir destas informações, as crianças colocaram algumas questões que serviram de mote para a articulação com o tema das unidades de comprimento. Uma das primeiras questões levantadas foi “Como é que conseguiram medir a girafa mais alta?”. Partiu-se desta questão para iniciar a atividade seguinte em que as crianças realizaram uma atividade prática, em grupos com o objetivo de abordar as unidades de medida de comprimento (Caraça, 2000). A prática educativa está assim focalizada na criança, na medida em que é vista como um ser ativo, competente na construção do seu próprio conhecimento, através da sua própria ação sobre o mundo que a rodeia (Fosnot, 2007). Começou-se por contar como eram realizadas as medições na antiguidade e partiu-se dessa teoria para se propor um trabalho aos grupos. É importante realçar que neste momento da atividade, as crianças estavam bastante entusiásticas pelo simples facto de irem trabalhar em grupo. Esta situação foi observada durante as primeiras atividades, mas durante o estágio foi visível a evolução do comportamento dos alunos relativamente à realização de atividades cooperativas e colaborativas. Cada grupo começou por medir vários objetos da sala, que foram previamente selecionados, usando diferentes partes do corpo e realizaram o registo dessas medições.

Posteriormente a este momento de grande excitação, mas de uma envolvimento muito positiva entre os diferentes grupos na atividade, foi pedido que retornassem aos seus lugares e que apresentassem os resultados das suas medições à turma. Através do registo dessas medições no quadro, rapidamente as crianças perceberam que dependendo de quem realizou as medições, os resultados obtidos eram diferentes. Através desta reflexão realizada pelas próprias crianças foi possível construir o seu próprio conhecimento através da ação (Dewey, 2002). A experiência torna-se assim um momento significativo para a aquisição de conhecimentos, ou seja, é através da prática que compreendem e aprendem (Morin, 2002a). A mestrandia que tinha planejado levar para a aula várias fitas métricas de papel (do *Ikea*) entregou uma a cada aluno e estes realizaram as mesmas medições, mas agora utilizando como unidade de medida, o metro. No dia seguinte, realizou-se a primeira atividade observada em diáde (cf. Anexo 19) cujo objetivo era continuar a exploração das unidades de medida de comprimento, usando uma estratégia diferente, com base na diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008), e tendo em conta os interesses das crianças.

Desde o início da PES que as crianças mostraram interesse pela realização de jogos e tendo em conta que a expressão físico-motora é um interesse dos alunos, propôs-se a realização do “jogo do estica”, no exterior, com o objetivo de explorar as unidades de medida de comprimento. A realização do “jogo do estica” foi feita em grupos de cinco elementos cada. A conceptualização de conceitos matemáticos também era uma das dificuldades observadas, assim sendo, utilizou-se situações do quotidiano (um jogo) para abordar as unidades de medida de forma significativa. Segundo Piaget (1997), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Como forma de motivação para os alunos, no início da atividade foi mostrado às crianças uma curta-metragem de animação sobre a importância do trabalho em equipa. Após a visualização do vídeo, foi incentivado um diálogo acerca do que as crianças viram e sobre a sua opinião acerca do tema.

Foi possível observar que as crianças rapidamente perceberam qual era o objetivo do vídeo, sendo que um aluno disse “Vamos ter de trabalhar em equipa, se queremos ganhar”. De seguida, os alunos realizaram o jogo da forca em que o objetivo era descobrir qual jogo iriam fazer durante a aula da tarde. Mas este jogo da forca tinha uma variante, só podiam dizer letras ou tentar adivinhar a palavra, quem soubesse as tabuadas. Ou seja, o par pedagógico perguntava, por exemplo,  $7 \times 8 = ?$ , e quem respondesse mais rápido corretamente é que podia jogar, tentando adivinhar uma letra. Na opinião da mestrandia, esta estratégia de motivação para a atividade a ser realizada posteriormente, foi importante para o grupo, não só pela motivação de toda a dinâmica que o jogo da forca possibilita, mas também porque foi possível exercitar as tabuadas, que são um conteúdo que necessariamente também tem de ser memorizado. Depois das crianças chegarem à palavra escondida “jogo do estica” foi explicado em que consiste o jogo. Algumas crianças já conheciam o jogo e aproveitou-se os seus conhecimentos prévios para serem estas a explicarem aos colegas. Depois de se dialogar com as crianças sobre todas as regras do jogo e sobre as regras a terem no exterior, formaram-se grupos de cinco elementos cada, através da roleta virtual. Este recurso tecnológico era bastante significativo para a turma e foi utilizado desde o início da prática educativa com o intuito de dar continuidade a essa prática iniciada pelo par pedagógico, que teve inicialmente com o grupo. Ainda antes dos grupos se dirigirem para o exterior, eles tiveram de preparar o material necessário para levarem, sendo que cada grupo tinha de levar um lápis, um caderno e uma fita métrica, que tinham trazido de casa. Através desta etapa da atividade foi possível trabalhar a tomada de decisões por parte dos alunos e por parte do grupo. Foi possível observar que para alguns grupos, tomar estas decisões, de quem levava o quê, foi uma operação simples, mas para outros grupos, esta questão gerou alguma confusão e conflito entre os pares.

Durante toda a atividade no exterior as crianças mostraram-se empenhadas e motivadas durante a realização do jogo e foi possível observá-

las a utilizarem as fitas métricas para medirem os seus próprios saltos, verificando-se assim, mais uma vez, as mais-valias associadas ao facto de se levar a matemática para as atividades do quotidiano (Caraça, 2000). Infelizmente, a concretização de todas as etapas do jogo não correu como planeado devido à falta de explicação minuciosa de todas as regras, o que comprometeu a primeira etapa do jogo. Mas, através da reflexão na ação, o par pedagógico decidiu, no momento, alterar as etapas do jogo e passar para a medição dos saltos das crianças, uma a uma, que era o objetivo principal, depois da exploração lúdica do jogo. Na segunda parte da atividade, o grupo voltou para a sala, mas as crianças ainda estavam bastante excitadas com o jogo realizado no exterior, o que provocou um atraso da atividade e houve a necessidade de refletir na ação (Schön, 2000) sobre o que podia ser alterado, consoante o tempo disponível.

Em primeiro lugar foi decidido em díade, não registar as medidas dos saltos dos alunos na reta numérica, neste caso não devido à falta de tempo, mas porque alguns dos saltos das crianças ultrapassaram os dois metros de comprimento e o par pedagógico não tinha previsto na planificação que isso pudesse acontecer. Por esse motivo, a reta numérica que iria ser projetada, tinha apenas dois metros de comprimento. Por essa razão foi acordado realizar apenas o registo no quadro, de todas as medidas do salto de cada criança e foi pedido a um aluno para selecionar os três saltos mais pequenos e os três maiores saltos. As medidas registadas pelas crianças não estavam todas na mesma medida de comprimento, umas estavam em centímetros e outras em metros. Esta situação foi interessante pois permitiu criar uma intencionalidade ao ato de fazer as conversões. Estas converteram todas as medições para a mesma unidade de medida, de forma a visualizarem os maiores e os menores saltos e posteriormente, a descobrirem a diferença entre o maior e o menor salto. Em relação ao preenchimento da tabela, com todas as medidas dos saltos e a sua respetiva conversão, em metros, decímetros, centímetros e milímetros, não correu como planeado, não só devido ao cansaço das crianças, bem visível da parte da tarde, mas porque as

conversões implicavam ora a mobilização de números inteiros, ora a mobilização de números decimais. Essa atividade não podia ser realizada num momento inicial de aprendizagem desses conteúdos pois tornou-se muito confuso para as crianças. Por essa razão, foi decidido realizar um acompanhamento mais individual a cada aluno, no final da aula.

Na reflexão sobre a ação em cooperação com a supervisora institucional, orientadora cooperante e par pedagógico foi possível refletir em conjunto sobre a atividade realizada em díade, na qual não correu tudo como previsto e foi possível refletir com o intuito de melhorar certas situações nas futuras planificações. Ao nível das aprendizagens efetuadas pelas crianças estas foram verificadas ao nível do conceito de unidade de medida de comprimento do sistema métrico, ao nível dos comportamentos e atitudes ao trabalhar cooperativamente e colaborativamente (cf. Capítulo I), melhorando o trabalho em equipa e o espírito de grupo (cf. Anexo 20).

A arte, no que diz respeito à educação, segundo Sousa (2003) pretende formar cidadãos conscientes, críticos e participativos e ainda, capazes de compreender a realidade em que vivem. A expressão plástica é uma atitude pedagógica centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades, e não centrada na produção de obras de arte (Sousa, 2003). Partindo desta conceção teórica e do interesse já demonstrado pela turma pela área curricular de expressões artísticas, o par pedagógico decidiu planificar uma atividade em conjunto em que o objetivo era aprofundar o tema de estudo do meio sobre o relevo e os meios aquáticos a partir da construção de uma maqueta. Roldão (1995) considera que o estudo do meio é uma área com grande potencialidade para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1º Ciclo porque oferece um conjunto de conteúdos que podem ser facilmente integrados nas aprendizagens das restantes áreas ou integrá-las.

Um dos objetivos concretizados com esta prática educativa foi a relação dos conteúdos com experiências do quotidiano, sendo que a articulação curricular esteve presente de forma natural e os conteúdos foram abordados

de forma prática (cf. Anexo 21). A turma foi organizada em dois grupos, como se pode perceber no anexo 21, de maneira a que todos os alunos participassem em todas as fases de construção. A construção da maquete envolveu uma planificação no plano, na qual as crianças desenharam no papel um esquema do resultado pretendido. Esta planificação foi realizada depois das crianças assistirem a um vídeo sobre os tipos de relevo e os meios aquáticos, de forma a recordarem os conteúdos. De seguida, realizaram a rasgagem de jornais para a confeção da pasta de papel (cf. Anexo 22) e rapidamente percebeu-se que não iria ser possível elaborar pasta de papel suficiente para a construção da maquete. Resultante desta observação e através da reflexão na ação foi decidido que se usaria outro material para além da pasta de papel. Utilizou-se a pasta de modelar, e assim foi possível que os alunos trabalhassem a moldagem com diferentes materiais.

Da parte da tarde e posteriormente à moldagem das diferentes formas de relevo e meios aquáticos, os alunos realizaram a pintura da maquete com recurso a tintas de acrílico (cf. Anexo 23). Este foi um dia inteiramente dedicado à expressão e educação plástica e à sua articulação com o estudo do meio e com o português. As crianças mostraram-se muito motivadas ao longo do dia e empenhadas nas tarefas, sendo visível uma melhoria significativa nas relações entre pares e na realização do trabalho colaborativo e cooperativo (cf. capítulo I). Com esta atividade foi possível as crianças descobrirem o percurso de um rio, através de um material construído por elas, a maquete do relevo e meios aquáticos assim, como promover a sua formação cívica. Segundo Roldão (1995), compreender as características naturais do meio e a sua influência na vida dos seres vivos constitui uma primeira forma de consciência cívica.

De modo a dar seguimento ao tema dos meios aquáticos, foram planificadas duas atividades para abordar em específico a formação dos rios, a sua importância e os principais rios de Portugal fazendo articulação com a exploração dos tempos verbais. Numa dessas atividades, as crianças realizaram a audição do áudio do conto “A viagem do rio” de Pinto e Chinto.

Em seguida realizou-se um diálogo em grande grupo sobre o tema do conto, onde foram colocadas algumas perguntas de interpretação do texto e fez-se uma articulação com os conteúdos de estudo do meio acerca dos meios aquáticos e da constituição e formação de um rio. As crianças mostraram-se ainda hesitantes em relação a este tema e prolongou-se o diálogo para esclarecer todas as dúvidas. Segundo Mercer (2002), a linguagem é utilizada para transformar o pensamento individual em pensamento coletivo e em ação, e também para fazer interpretações pessoais da experiência compartilhada.

Na sua prática educativa, também se recorreu à utilização do manual, pois considera-se que este tem inúmeras potencialidades que podem ser benéficas para as crianças dependendo da forma como o professor o utiliza (cf. capítulo I). Nesta linha de pensamento, foi realizada a leitura do texto, pelas crianças, através do manual. Depois desta abordagem, foi pedido às crianças que sublinhassem os verbos do primeiro parágrafo e reescrevessem esse parágrafo no futuro, em grande grupo. Em seguida, as crianças sublinharam os verbos do último parágrafo do texto e foi-lhes pedido que, a pares, reescrevessem esse parágrafo no passado. Desta forma, também foi possível desenvolver o trabalho colaborativo das crianças e a entreaajuda entre os pares.

A outra atividade realizada nesta sequência coincidiu com a aula observada pela supervisora institucional e tinha como objetivos conhecer as diferentes utilidades da água dos rios, refletir sobre a sua importância e ainda descobrir os principais rios de Portugal. No momento inicial da aula, foi realizado um pequeno jogo de mímica, no qual uma criança tinha de interpretar através de gestos uma ação ou acontecimento relacionados com as diferentes utilidades da água. A mestranda que previamente selecionou as ações/acontecimentos, tinha-os escrito em pequenos pedaços de papel que os guardou no seu bolso e mostrava ao aluno que ia mimar. A restante turma tinha de adivinhar qual era a ação/acontecimento que estava a ser mimada. Esta atividade serviu de motivação para a turma o que contribuiu bastante para cativar a atenção de

todo o grupo, para além disso, este momento permitiu aos alunos um maior conhecimento de si próprios. Tal como nos refere Aguilar (2001) “As atividades de expressão e comunicação dramáticas têm conhecido um desenvolvimento gradual autónomo, intrínseco, que as tornam decisivas ao conhecimento, à revelação e ao desenvolvimento da pessoa” (p. 19), levando não só ao desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, mas simultaneamente a um maior conhecimento de si próprio e do que o rodeia.

Em seguida as crianças visualizaram algumas imagens sobre a utilidade da água dos rios, que foram projetadas no quadro (cf. Anexo 24). Durante a visualização das imagens foi realizado um diálogo entre os alunos e a mestranda, em que se colocavam questões sobre o que representavam as imagens? O que tinham em comum? E que título poderia ter aquela sequência de imagens? Não se colocou o título no início da apresentação, com o intuito de serem as crianças a descobri-lo sozinhas, através das imagens. Durante o diálogo, com base nas mesmas, o G. disse: “Os campos são regados com a água do mar”; e a I. disse: “Não, a água do mar é salgada por isso os campos são regados com a água dos rios”; “E onde não há rios?”, perguntou o L.. Aproveitou-se para relembrar esses conceitos sobre a água doce, água salgada e onde é que não existem rios, mas existem ribeiras e lagoas. Outro tema que surgiu no diálogo através das imagens foram as barragens e a sua função. Aproveitou-se para explicar rapidamente onde existem as barragens e para que são construídas. Através deste diálogo que se tornou rico pelo facto de permitir às crianças ativarem os seus conhecimentos prévios, relacionarem as novas aprendizagens com conteúdos abordados anteriormente e fazerem deduções a partir do que estavam a aprender, os alunos conseguiram relacionar as imagens, identificar o que tinham em comum e chegaram ao título da apresentação, “A utilidade da água dos rios”.

Depois deste diálogo, as crianças foram questionadas sobre a formação e a constituição de um rio sendo que através da maquete, construída por elas, puderam explorar a formação e a constituição desse meio aquático enquanto faziam a identificação (com etiquetas e paus de espetada) da nascente, do

leito, das margens direita e esquerda e da foz. No entanto também identificaram os diferentes tipos de relevo, a serra, a montanha, o planalto e a planície (cf. Anexo 25). Depois da turma participar na identificação de todos os constituintes da maquete, realizaram uma pesquisa na internet. A pesquisa foi sobre os principais rios de Portugal, através de um guião tutorial de investigação que indicava os passos que as crianças tinham de seguir para consultar um *site*, onde se encontrava a informação que eles precisavam para completar o guião (cf. Anexo 26). Esta atividade foi realizada com a turma organizada em seis grupos e cada grupo retirou de um saco preto, o nome do rio sobre o qual iria pesquisar. Os alunos conseguiram realizar a pesquisa muito rapidamente, porque o *site* escolhido previamente, continha a informação essencial, sobre os rios, e estava muito bem esquematizado.

Durante esta aula observada a mestranda não sentiu muita dificuldade em gerir as intervenções do grupo, soube fazê-lo da melhor maneira e os diálogos e a participação dos alunos foram bem mediados. Foi possível sentir uma grande evolução, desde o início do estágio, ao nível do à vontade e na capacidade de gerir as intervenções do grupo e da relação afetiva demonstrada com as crianças. No entanto, pensou-se que poderia existir alguma dificuldade em controlar o excesso de ruído, durante os trabalhos em grupo, mas essa dificuldade não existiu, porque os alunos no momento da pesquisa ficaram tão envolvidos na tarefa e na procura da informação que se instalou um silêncio geral na sala. A dificuldade que se sentiu prendeu-se com a gestão do tempo, porque não foi possível que os grupos iniciassem a pesquisa ao meio dia, como tinha sido planificado, mas atrasaram quase dez minutos, no entanto, a pesquisa foi realizada com sucesso por todas as crianças, graças à acessibilidade da informação no *site* escolhido. Essa intenção da mestranda estava relacionada com o tempo que seria necessário para a concretização da pesquisa e posterior apresentação dos trabalhos, à turma. Por esse motivo, através da reflexão na ação decidiu-se que os trabalhos seriam apresentados da parte da tarde. Enaltece-se, assim, a flexibilidade inerente à planificação, bem como a reflexão na ação, uma vez

que cabe ao professor ter consciência de que este documento não é, nem pode ser inalterável, podendo ser reorganizado pelas reflexões que surgem durante a ação. É de realçar o contributo da supervisora, orientadora cooperante e par pedagógico para as futuras práticas da mestrandia.

Nessa mesma semana iniciou-se o tema dos astros que foi explorado com os alunos através de atividades em pequeno e grande grupo. Uma das atividades que tinha como objetivo as crianças descobrirem os planetas do sistema solar foi planificada de modo a articular o estudo do meio com a expressão e educação musical. De acordo com Cardoso (2013), a expressão e educação musical tem um papel importante na formação do indivíduo, uma vez que, além de ajudar a adquirir sensibilidade aos diferentes tipos de sons, desenvolve diversas características, como a concentração, a leitura, a coordenação motora, a memória, a socialização e outras características que colaboram na formação do indivíduo. Evidencia-se assim a respetiva atividade que envolveu a aprendizagem da canção “Sistema Solar” do álbum “As canções da Maria” (cf. Anexo 27). Inicialmente as crianças realizaram a audição da música e progressivamente foram memorizando-a, o que lhes permitiu desenvolver a própria concentração e através da letra da canção, as crianças foram descobrindo os diferentes planetas pertencentes ao sistema solar. No desenrolar desta atividade houve algumas crianças que não se mostraram motivadas, mostrando-se mesmo resistentes a colaborar com a atividade. Importa referir que a expressão e educação musical não era uma área curricular muito explorada com a turma, e para além disso importa lembrar que a prática educativa decorreu numa turma de 3.º ano e as crianças desta faixa etária podem começar a sentir vergonha em realizar certas atividades em grupo, como por exemplo, cantar. Apesar destas dificuldades que surgiram no desenrolar da prática, o papel da orientadora cooperante foi de extrema importância nesse momento, no qual assumiu uma postura mais rígida perante a atitude desses alunos e rapidamente eles perceberam que era melhor colaborar na atividade. Desse modo foi possível dar continuidade a ação educativa, em que as crianças depois de praticarem a canção foram

incentivadas a cantarem em pequenos grupos, cujo objetivo era que através de uma competição saudável, as crianças ficassem mais motivadas e se esforçassem mais para atingirem os objetivos traçados. Outra estratégia utilizada foi a gravação áudio das crianças a cantarem, sendo que estavam organizadas em dois grupos, e essa estratégia contribuiu para a motivação dos alunos porque todos queriam fazer melhor.

No decorrer de toda a ação educativa, ao longo do estágio, surgiu sempre uma preocupação demonstrada pela díade, em estreitar a relação escola-família (cf. capítulo I). Tome-se como exemplo uma atividade realizada pelo par pedagógico, em que um dos objetivos era responder à necessidade de levar os pais e a família à escola e criar oportunidades para que pais e filhos contribuam ativamente para uma aprendizagem conjunta. Para tal, o par pedagógico envolveu-se num projeto criado pela orientadora cooperante que consistia na construção de uma história em família e posterior apresentação à turma de cada aluno com os seus respetivos familiares. A participação das mestrandas neste projeto prendeu-se com a construção de um convite de forma coletiva para convidar as famílias dos alunos a participar nessa iniciativa. Segundo Estanqueiro (2010, p. 111), “a família e a escola são parceiros na educação” ... e “os bons professores ajudam os pais a participar ativamente na vida escolar dos filhos.” Através da realização desta atividade verificou-se uma melhoria não só ao nível do vocabulário, mas também, na capacidade de saber ouvir os colegas, respeitando as suas opiniões e na criatividade e imaginação, estimulada pela troca, partilha e diálogo entre os alunos durante a elaboração conjunta do texto (Amor, 2003).

No último dia de estágio, embora não fosse necessário realizar uma planificação, a díade planificou atividades para todo o dia com o objetivo principal de responder aos interesses da turma. Duas semanas antes, aquando a exploração do conto “A viagem do rio”, houve uma aluna que disse que gostava de dramatizar esse texto, e toda a turma reforçou essa vontade dizendo que podiam fazê-lo na festa de fim de ano. Por conseguinte, as mestrandas decidiram realizar essa atividade, no seu último dia no contexto.

Desta forma, os alunos tiveram que se organizar sob orientação das mestrandas e da orientadora cooperante, no sentido de criarem uma dramatização, tendo em conta todos os aspetos que lhe estão associados, essencialmente os adereços, os cenários, as personagens e as falas. Importa referir que as atividades dramáticas são essenciais na educação, na medida em que os alunos adquirem conhecimentos a imitar, a interpretar, a repetir e a representar (Freinet, 1975). De facto, foi verificado um grande empenho dos alunos, para interpretar a sua personagem da melhor forma possível. Sublinhe-se assim, a importância do papel das estagiárias em todo este processo, ao fornecer as condições necessárias e os materiais que irão permitir desenvolver variadas experiências teatrais (Gauthier, 2000). Todo este processo integrou momentos de diálogo, de partilha, de negociação e de troca de opiniões e de ideias, valorizando o trabalho de equipa e o espírito de grupo para a concretização da dramatização. Todavia, importa salientar que esta atividade envolveu não só a área do português e a da expressão e educação dramática, como também a área do estudo do meio, da expressão e educação plástica e da expressão e educação musical. Essencialmente na exploração e manipulação de diferentes materiais para a construção do cenário que consistiu numa pintura em papel de cenário de um rio a nascer entre montanhas (cf. Anexo 28) e na elaboração coletiva da letra para uma canção sobre o percurso de um rio (cf. Anexo 29). Considera-se que momentos, como estes, que possibilitam a estimulação dos alunos para a exploração da sua imaginação e criatividade, permitindo descobrir novas sensações e emoções, são, sem dúvida, essenciais para um desenvolvimento equilibrado e holístico dos alunos, reforçando a importância do contributo da arte para a educação (Sousa, 2003).

Concluída a descrição e análise dos momentos pedagógicos e de aprendizagem em EPE e no 1.º CEB, segue-se a reflexão final onde pretende-se refletir, com uma postura indagadora, todo o percurso de formação realizado através das experiências proporcionadas na PES.

## REFLEXÃO FINAL

Ao longo do relatório procurou-se mostrar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. Desta forma, torna-se significativo realizar uma reflexão sobre o contributo da prática educativa nos contextos, sustentada na formação teórica, para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

No que concerne à prática educativa no contexto, esta ofereceu a possibilidade de relacionar o saber prático com o saber teórico e permitiu tomar consciência de que a teoria e a prática são interdependentes (Souza, 2001). Por este motivo, importa referir que a prática educativa no contexto da educação pré-escolar e no contexto do 1.º CEB, para além de ter proporcionado a construção de saberes técnicos e metodológicos permitiu a construção e o desenvolvimento de saberes do domínio social. Sendo isso possível através de diversas vivências, motivadas pela relação de proximidade com todos os intervenientes da comunidade educativa e pelo contacto direto com as diferentes realidades do contexto.

Posto isto e tendo em conta a FUC (Ribeiro, 2016), já referida na introdução, esta propõe um conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo deste percurso de formação profissional. Sendo a primeira a mobilização de saberes, consideraram-se fundamentais os seminários de PES, os quais contribuíram para numerosos momentos de partilha de experiências e dificuldades encontradas nos diversos centros de estágio. Desta forma foi possível a existência de diálogos críticos e reflexivos resultando em hipóteses e pareceres que devem sempre ser adequados ao contexto da prática e ao público-alvo, tendo em conta todas as suas características. Importa referir o desenvolvimento das competências de investigação, com o intuito de dar resposta ou procurar outras respostas referentes a temas refletidos em aula. Este desenvolvimento da competência de investigação tornou-se essencial

para aumentar a qualidade das práticas porque permitiu um alargamento do conhecimento sobre métodos e pedagogias educativas que contribuíram para uma visão de educação mais inclusiva e equitativa. Desta forma tornou-se possível dar resposta à terceira competência apresentada na FUC que diz respeito à construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa que possibilitará uma tomada de decisões mais crítica e ponderada, na futura prática docente. Ainda em relação aos seminários e à sua relevância para o desenvolvimento de um profissional de educação mais crítico e reflexivo sobre os momentos de observação, considera-se que as docentes e as supervisoras institucionais tiveram um papel fulcral ao originar uma postura indagadora e problematizante, facilitando as intervenções e decisões em situações de estágio.

Continuando a análise das competências a adquirir, referidas na FUC, foi possível desenvolver práticas educativas em ambos os contextos que obtiveram um impacto na transformação da educação. Tome-se como exemplo na prática da EPE em que, após diversos momentos de observação reflexiva foi possível identificar uma necessidade geral do grupo, cuja necessidade prendia-se com a existência de certas dificuldades ao nível da socialização. De modo a superar esta dificuldade foram planificadas diversas atividades com o intuito de aumentar e melhorar a socialização das crianças. Através de várias atividades realizadas em pequeno e grande grupo foi possível ao longo do tempo verificar o impacto na transformação do desenvolvimento social das mesmas. No que se refere ao 1.º CEB, a maior necessidade logo identificada prendia-se com um grande défice ao nível das atitudes e dos comportamentos das crianças para com os pares, quer dentro da sala de aula, quer no exterior. Desta forma, ao longo de toda a prática educativa no contexto foram planificadas atividades baseadas na aprendizagem cooperativa como forma de melhorar a capacidade de trabalho em equipa e de entreatajuda entre todas as crianças da turma, e assim minimizar os conflitos entre pares na sala de aula e no exterior. A transformação dos comportamentos e atitudes dos alunos foi bem visível ao

longo do tempo, tendo sido possível observar essas mudanças nas suas interações, uns com os outros, durante as atividades em grupo.

Importa referir que durante o estágio nos dois contextos educativos foi possível problematizar e refletir acerca das exigências da prática profissional, tendo plena consciência que ser docente acarreta várias competências que não são passíveis de se adquirir apenas durante a formação inicial. A licenciatura e o mestrado representam assim, a primeira etapa de um longo caminho a percorrer cheio de aquisição de conhecimento, de transformação e de crescimento profissional, o início de uma caminhada sem fim, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. Importa por isso referir que a experiência profissional das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais contribuíram para a construção da sua aprendizagem. Assim como os conselhos, os elogios e os contributos dados durante as reuniões pós-ação que transmitiram uma maior segurança durante este processo de crescimento profissional que se prolongará no futuro. É de realçar também, a relação entre a díade de formação, desde o início do percurso que se revelou de uma grande cumplicidade e partilha, o que fortaleceu a relação pessoal, mas também a sua relação enquanto par pedagógico. Sendo que nos momentos de maior pressão, foi possível contar com a sua força, com o seu ânimo e amizade, o que se refletiu na prática pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre ambas.

Pretendendo-se, igualmente, nesta parte do relatório efetuar uma reflexão acerca de todo o percurso de formação profissional, torna-se relevante fazer referência aos dois anos corridos de frequência no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Durante o primeiro ano de mestrado foi possível evoluir bastante a nível da teoria das didáticas e metodologias educativas realizando pesquisas, trabalhos e através das reflexões em aula. Este foi um ano que se mostrou trabalhoso, mas muito compensador a nível de teorias e conceitos, por conseguinte foi um ano que aumentou bastante a vontade e o desejo de ir para o contexto e aplicar o que se aprendia. Posteriormente, no segundo ano iniciou-se a PES, o que

desencadeou uma enorme sensação de realização pessoal e permitiu o contacto direto com a futura atividade profissional. Este segundo ano exigiu um esforço redobrado para se poder gerir o sucesso na prática educativa, simultaneamente, com a realização do presente relatório de estágio. Apesar dessa dificuldade considera-se que este último ano foi determinante e decisivo para a construção do perfil profissional. Os saberes adquiridos ao longo de toda a formação permitiram proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas com intencionalidade educativa que resultaram também em momentos de alegria, enriquecendo as interações entre todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem.

Como futuros docentes pretende-se que sejamos empreendedores, críticos, reflexivos e investigadores a fim de evoluirmos pessoal e profissionalmente e capazes de dar resposta aos desafios que a educação coloca em cada dia. Neste sentido, ao longo da PES foram explorados diversos temas considerados desafiantes para os futuros profissionais, tais como a importância da metodologia de investigação-ação que proporciona um crescimento contínuo dos docentes, o trabalho em equipa que possibilita ultrapassar desafios com mais competência, o construtivismo, a criatividade, as potencialidades dos recursos digitais, a flexibilidade do currículo e a sua articulação, a importância do lúdico, a utilização eficiente do manual escolar, entre outros que foram estudados. Associado a estes temas considera-se fundamental desenvolver estratégias diversificadas que atendam a todas as necessidades, características e interesses das crianças. Pois um bom educador deve criar janelas para o mundo para que as crianças conheçam melhor esse mundo e o compreendam e o integrem nas suas aprendizagens (Cardoso, 2013). Posto isto é fundamental que exista uma boa formação dos profissionais de educação, com vista a uma ação educativa de qualidade nos diferentes níveis educativos, investindo num desenvolvimento de conhecimento a nível científico, tecnológico, humanístico e artístico (Formosinho, 2009).

Relembrando os quatro pilares da educação, mencionados no capítulo I, a finalidade do quarto pilar, aprender a ser, é a prática plena da cidadania. Ou seja, todos os outros três pilares têm como objetivo que este seja uma meta final. O professor na sua prática educativa deve encontrar a melhor maneira de formar as crianças para aspetos tão importantes como o respeito pelo outro, o respeito pela diferença e pelos mais velhos. Sendo que, o que se pretende é formar para saber estar (terceiro pilar) todavia, esta mudança de atitudes e comportamentos só será conseguida com muita persistência e coragem e principalmente com o apoio de toda a comunidade educativa, principalmente dos pais (Cardoso, 2013). Seguindo esta linha de pensamento, importa referir a importância do docente de perfil duplo para esta concretização. O perfil duplo deste profissional de educação é uma mais valia tendo em conta que permite um conhecimento global dos dois níveis, permitindo uma transição educativa benéfica para o desenvolvimento das crianças. E ainda permite de uma forma mais eficaz a articulação curricular entre os dois níveis educativos. Esta articulação curricular que segundo Serra (2004) implica uma reflexão sobre os objetivos das atividades, as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis distintos e a procura de estratégias diversificadas que respondam às necessidades e aos interesses das mesmas. Para tal, é necessário haver disponibilidade e flexibilidade dos professores e educadores envolvidos, tornando-os capazes de quebrarem rotinas implementadas e implementarem metodologias diversificadas, recorrendo a espaços diferentes das salas de aulas e das salas de atividades.

Em suma, este mestrado de perfil duplo concedeu à futura docente, um conjunto de conhecimentos que foram indispensáveis no seu crescimento pessoal e profissional e que permitirão potencializar as capacidades e competências das crianças através de uma pedagogia sustentada em pressupostos socio construtivistas. Deste modo, este é o final de uma etapa e o início de uma vida de experiências e aprendizagens que permitirão o amadurecimento quer a nível pessoal como a nível profissional.



## Referências Bibliográficas

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Caraça, B. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. (3.ªEd.). Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia educação e cultura*, 13 (2), 455-479. Instituto de Educação: Universidade do Minho. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)

- Damiani, M. (2006). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 31, 213-230. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (2ed). São Paulo: Cortez Editora, DF: MEC/UNESCO.
- Dewey, J. (1968). O sentido do Projecto. In E. Leite, M. Malpique, M. R. Santos (Orgs.), *Trabalho de Projecto – 2. Leituras Comentadas* (pp. 15-17). Porto: Edições Afrontamento: Coleção Ser Professor.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dias, A. (2015). *O Ensino por Investigação e a Aprendizagem Cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Setúbal: Escola Superior de Educação. Acedido a 1 de junho de 2017. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8266/1/Relat%C3%83%C2%B3rio%20de%20Projeto%20de%20Investiga%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20-%20Ana%20Filipa%20Dias-%20Vers%C3%83%C2%A3o%20Definitiva.pdf>
- Diogo, F., Matos Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo. Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188. Disponível em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>

- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: que perspectivas?* VII Conferência Internacional de TIC na educação, (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho. Disponível em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART\\_PaulaFlores2011.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf)
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, Alice; Freixo, Ondina. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Acedido a 28 de maio de 2017. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011) *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, (1), 88-93. Disponível em file:///C:/Users/patri/Downloads/926-7759-1-PB%20(3).pdf
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto: aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Grupo Lidel.
- Marques, R. (1997). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 106-114). Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In: Wells, G.; Claxton, G. *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell.
- Monteiro, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Acedido a 1 de junho de 2017. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaMonteiro2012.pdf>
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002a). *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

- Niza, S. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11 (11), 77-98. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Perraudeau, M. (2009). *Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Asa.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Polonia, A C. e Dessen, M. A (2005). *Em busca de uma compreensão das relações família e escola*. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (2), 303 – 312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Coleção Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem fronteiras*, 14 (3), 12-31. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/ribeiro-neves-menezes.pdf>
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sancho, J. M., Hernandez, F. (Cols.). (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santo, E. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno*. Auscultação a alunos e professores. *Revista*

- Lusófona de Educação*, 8, 103-115. Disponível em file:///C:/Users/patri/Downloads/694-1-2497-1-10-20090721.pdf
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender-Relatos de experiências de sala de aula do Pré-escolar ao ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). Brochura do PNE - *O ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson Learning.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º Volume: Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 22 (1), 5-12. Disponível em [http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina\\_22\\_1\\_21\\_33.pdf](http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina_22_1_21_33.pdf)
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, P.; Irala, E. (2014). *Aprendizagem colaborativa: Teoria e Prática*. Coleção Agrinho. Acedido a 30 de maio de 2017. Disponível em [http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Revista/Meaningful Learning Review*. 1(1), 36-57.

- Disponível em  
[http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID4/v1\\_n1\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf)
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watts, H. (1985). *When teachers are researcher, teaching improves*. Journal of Staff Development.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

- Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré-escolar.
- Circular n.º: 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República – 1ª série – A. N.º 201. Lisboa: Ministério da Educação. 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 - 1.ª série – N.º 201. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Complementa o regime aprovado pelos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e 220/2009, de 8 de setembro.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da educação e Ciência. Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série - N.º 65 – 4 de abril de 2016. Lisboa: Ministério da educação e Ciência. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Diário da República n.º 192 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa. Princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar.

- Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho. Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).
- Despacho n.º 7442-D/2015, de 3 de julho. Programa de Português do Ensino Básico.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C. Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (4ª ed.)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. (4.ª Ed)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 34. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 166. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 91/2013, de 10 de julho, Diário da República nº 131 Série I.
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 128. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Agrupamento de escolas de Pedrouços. (2014-2017). Projeto Educativo.

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

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 167.

Ribeiro, D. (2016-2017). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

**NM**