ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Vanessa Sofia Marques Alves

Relatório de Estágio

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

junho 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Vanessa Sofia Marques Alves

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

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

junho 2017

AGRADECIMENTOS

Às crianças da sala dos cinco anos, pelas brincadeiras, pelas aprendizagens, pelo carinho, pelo amor e por toda a magia que me proporcionaram em todos os momentos que vivenciamos juntos.

Às crianças do 2.º ano, pelos laços criados, pelas experiências, pelas partilhas e pelas memórias que levo do tempo que estivemos juntos.

Ao Luís, um agradecimento muito especial, pelos conselhos, pelo apoio, pela motivação e sobretudo por ter estado sempre ao meu lado e me compreender em todos os momentos do percurso.

Às supervisoras, Professora Margarida Marta e Professora Susana Sá, pelo apoio incondicional e permanente, pelo esclarecimento de todas as dúvidas e receios e pelas palavras de ânimo e motivação.

Às orientadoras cooperantes e a todas as assistentes que acompanharam o meu percurso nos contextos, pela paciência, disponibilidade, compreensão e carinho demonstrado.

Ao meu par pedagógico, Ana Catarina Oliveira, pela colaboração e apoio em todo os momentos que passamos juntas e, sobretudo, pela amizade, pois, sem isso, tornar-se-ia impossível enfrentar as dificuldades.

Aos docentes da Escola Superior de Educação que partilharam comigo experiências únicas e que me proporcionaram diferentes aprendizagens no processo de formação.

E, por fim, mas não menos importante, à minha família e aos meus amigos, pelas palavras de apoio nos momentos mais complicados, pela compreensão e carinho que sempre me transmitiram e, sobretudo, por não me terem deixado desistir.

RESUMO

O Relatório de Estágio reflete as aprendizagens desenvolvidas e os saberes e competências construídos ao longo das práticas, em ambos os contextos, no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A mestranda, enquanto futura Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico, considera os saberes, conhecimentos e aprendizagens adquiridos e construídos ao longo do seu percurso formativo como uma mais-valia para fortalecer ações fundamentadas e sustentadas, possibilitando o desenvolvimento holístico da criança, quer individualmente, quer integrada num grupo e também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A metodologia de investigação-ação, como processo dinâmico e interativo, definida por cinco etapas: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação-, sustentou as ações da mestranda, que desenvolveu, desta forma, práticas educativas articuladas e sequenciais, permitindo adaptar as planificações, construídas previamente, e procurar ser flexível, quando as necessidades e interesses das crianças. O ato educativo não é estanque, a imprevisibilidade e a flexibilidade enriquecem o processo.

As Práticas Educativas Supervisionadas, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitaram a construção de um perfil duplo, essencial para a transição entre ciclos educativos, atribuindo significado ao processo educativo e formativo.

Palavras-chave: Educação; Investigação-ação; Perfil duplo; Reflexão.

ABSTRACT

This Internship Report reflects the learning, knowledge and skills developed throughout activities in the scope of the curricular unit "Prática Educativa Supervisionada", which is part of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

The Master, as a future Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education teacher, considers that the know-how, knowledge and learning acquired and developed throughout her course made it possible to develop substantiated and sustained actions which allow the child to have an holistic development, as an individual or in groups and also makes it possible for the child to develop personally and professionally.

The methods of the investigation-action, as a dynamic and interactive process, are defined by five steps: observation, planning, action, thinking and evaluation – which sustained the Master's action, who in this way developed articulated and sequential educational practices, allowing changes to the planning previously built and flexibility whenever the needs and interests of children require so. The act of teaching isn't static, unpredictability and flexibility enrich the process.

The curricular unit "Prática Educativa Supervisionada" made it possible to build a double profile, essential for transitioning between Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education and to give significance to the educative and formative process.

Key-words: Education; Investigation-action; Double profile; Reflexion.

Índice

Lista de anexos (Suporte digital) viii

Lista de abreviações x

Introdução 1

Capítulo I. Enquadramento teórico e legal 5

1.Contextualização geral da educação, formação inicial de docentes com perfil duplo e transição entre ciclos educativos 6

2.Pressupostos teóricos que fundamentam a Educação Pré-Escolar 12

2.1. Modelos curriculares 15

3.Pressupostos teóricos que fundamentam o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico 18

Capítulo II. Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação 25

1.Caraterização do contexto de estágio 25

1.1. Contexto de estágio da Educação Pré-Escolar 27

1.2.Contexto de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico 32

1.3. Similitudes e contrastes dos níveis de educação 35

2. Metodologia de investigação 38

Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 45

1.Abordagem e reflexão das ações desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar 46

2.Abordagem e reflexão das ações desenvolvidas em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico 58

Reflexão final 73

Referências bibliográficas 78

Normativos legais e outros documentos 88

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1 - Modelo da grelha de observação da Educação Pré-Escolar
Anexo 2 - Modelo da grelha de observação do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 3 - Modelo de planificação na Educação Pré-Escolar
Anexo 4 - Modelo de planificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 5 - Guião de pré-observação da prática educativa supervisionada na Educação Pré-Escolar
Anexo 6 - Guião de pré-observação da prática educativa supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 7 - Exemplo de uma narrativa reflexiva
Anexo 8 - Planificação da primeira atividade observada na Educação Pré-Escolar
Anexo 8.1 - Registo fotográfico da primeira atividade observada
Anexo 9 - Planificação da atividade Baralhando Histórias II
Anexo 9.1 - Registo fotográfico da atividade Baralhando Histórias II
Anexo 10 - Planificação da segunda atividade observada na Educação Pré-Escolar
Anexo 10.1 - Registo fotográfico da segunda atividade observada na Educação Pré-Escolar
Anexo 11 - Registo fotográfico da atividade Bolo de Castanhas
Anexo 12 - Registo fotográfico da atividade Um segredo
Anexo 13 - Planificação da manhã desenvolvida individualmente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 13.1 - Registo fotográfico da manhã desenvolvida individualmente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 14 - Planificação dos dois dias desenvolvidos individualmente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 14.1 - Registo fotográfico dos dois dias desenvolvidos individualmente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 15 - Planificação dos três dias desenvolvidos individualmente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 15.1 - Registo fotográfico dos três dias desenvolvidos individualmente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 16 - Planificação da segunda atividade observada no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 16.1 - Registo fotográfico da segunda atividade observada no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AEAS – Agrupamento de Escolas de Águas Santas
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
LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES – Prática Educativa Supervisionada
MEM – Movimento da Escola Moderna
UC – Unidade Curricular
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio surge da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolveu-se em ambos os contextos. Este mestrado, segundo o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, visa construir um perfil duplo mais sólido e consistente (Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, 2014), permitindo que a criança aprenda e se desenvolva de forma holística.

A formação de profissionais, nomeadamente profissionais habilitados para exercer com perfil duplo, é um processo desenvolvimental que se realiza partindo da sua própria atividade, refletindo e resolvendo as dificuldades que a mesma pode originar em contextos educativos (Leitão & Alarcão, 2006; Portugal, et al., 2014). Assim, o facto da UC de PES abarcar os estágios nos contextos possibilita a experimentação, reflexão e mudança de e sobre atividades e situações nos contextos educativos.

Os estágios no contexto da EPE e do ensino do 1.º CEB, que complementam a PES, desenvolveram-se na mesma instituição, do mesmo agrupamento de escolas, situada no concelho da Maia, distrito do Porto, tendo cada uma das valências 220 horas no total. A PES na EPE desenvolveu-se numa sala com crianças na faixa etária dos cinco anos e a PES no 1.º CEB desenvolveu-se numa sala do 2.º ano de escolaridade. A organização do mestrado, em EPE e Ensino 1.º CEB, permitiu desenvolver e aperfeiçoar a construção de um perfil profissional duplo, descrito no DL n.º 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto de 2001, importando referir, para isso, os objetivos definidos na grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na PES.

Procurou-se mobilizar os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa; procurou-se que o pensamento, a ação e a capacidade de resposta perante os diversos autores, visassem sempre a inclusão e a equidade da educação no contexto; a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa foi também uma preocupação, uma vez que facilitaria a tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; procurou-se planificar e avaliar a ação

educativa, realizada de forma adequada, permitindo fomentar aprendizagens em todos os atores envolvidos; procurou-se co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; procurou-se ainda problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2016/2017).

A estrutura do presente relatório foi pensada de forma a seguir um fio condutor, permitindo ao leitor acompanhar o pensamento através de ideias coerentes e com significado. Para uma melhor compreensão da sua estrutura, o relatório encontra-se organizado da seguinte forma: introdução, três capítulos, subdivididos, quando necessário, em subcapítulos, uma reflexão e anexos, que podem ser encontrados em suporte digital.

O primeiro capítulo alude à contextualização geral da educação, formação inicial de docentes com perfil duplo e transição entre ciclos educativos, no qual são elencados referentes que sustentaram a prática nos dois contextos educativos. Assim, considerou-se pertinente subdividir este mesmo capítulo em três subcapítulos, onde foram explanados os enquadramentos teóricos referentes à EPE, ao 1.º CEB e ainda ao perfil duplo e às transições inerentes aos ciclos educativos.

A caraterização do contexto de estágio da EPE e do 1.º CEB, presente no segundo capítulo, levou à construção de uma reflexão entre as similitudes e contrastes entre os dois níveis de ensino e ao aparecimento de um subcapítulo correspondente às metodologias de investigação envolvidas nas práticas realizadas. Tanto a caraterização dos contextos como as metodologias de investigação explanadas neste capítulo permitiram, em conjunto com a contextualização geral da educação, formação inicial de docentes com perfil duplo e transição entre ciclos educativos, explicitado no primeiro capítulo, construir o terceiro capítulo, ou seja, a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolvidos e do conhecimento dos contextos de estágio, tornou-se possível construir as atividades apresentadas no terceiro capítulo.

Desta forma, no terceiro capítulo, pretende-se descrever e analisar as ações desenvolvidas e os resultados obtidos, salientando a importância e o contributo dado para que pudesse, não só desenvolver as suas competências e aprendizagens, como também as das crianças. Considerou-se, ainda, crucial

realçar as interações e colaborações entre o par pedagógico e entre o par pedagógico e a educadora de infância ou a professora de 1.º CEB cooperante.

A reflexão final proporciona a oportunidade de refletir acerca de todo o percurso de formação, mais especificamente o percurso no Mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB, procurando, ainda, mostrar o posicionamento crítico sobre as transições entre ciclos educativos e a sua sequencialidade.

Os anexos, que se encontram em suporte digital, apresentam os documentos necessários e recursos utilizados e/ou construídos durante a PES, para que o leitor possa compreender melhor o percurso efetuado.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"Cada ser humano trilha o seu próprio
percurso de formação, fruto do que é e do que
o contexto vivencial lhe permite que seja,
fruto do que quer e do que pode ser."
(Sá-Chaves, 1997, p. 7)

No decorrer da formação na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, adquiriram-se, construíram-se e desenvolveram-se conhecimentos teóricos e refletiu-se sobre documentos legais que orientam ou já orientaram as práticas educativas. Assim, uma vez que se procurou promover práticas educativas sustentadas e fundamentadas, foram mobilizados os saberes teóricos desenvolvidos e adquiridos ao longo do percurso de formação, visando promover o desenvolvimento holístico de cada criança.

O presente capítulo está subdividido em três partes: a primeira diz respeito à contextualização geral da educação, formação inicial de docentes com perfil duplo e transição entre ciclos educativos, onde serão explanados, para além destas temáticas, a articulação curricular, a aprendizagem construtivista, fazendo uma pequena abordagem à zona de desenvolvimento proximal, e a diferenciação pedagógica. A segunda refere-se à EPE e aos seus modelos curriculares subjacentes, onde se encontrarão os referentes teóricos que fundamentam as planificações e as respetivas práticas na EPE. Por fim, a terceira refere-se ao ensino do 1.º CEB e, à semelhança do ponto anterior, evidencia as concetualizações teóricas que fundamentam as práticas em contexto do 1.º CEB.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES COM PERFIL DUPLO E TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS

O educador de infância/professor de 1.º CEB tornou-se, ao longo dos tempos, o agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar. A nova identidade da escola vai exigir uma nova profissionalidade docente, uma vez que esta não se restringe à sala de aula, mas que se estende à comunidade envolvente, levando a que a escola se torne num espaço cultural aberto (Guimarães, 2014; Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2008).

Nesta perspetiva, considera-se que, quer o educador de infância, quer o professor de 1.º CEB, precisam de persistir nas suas próprias aprendizagens e nas reflexões sobre o ensino que realiza, isto é, ter a perceção de que ensinar não se carateriza apenas pela transmissão de conhecimentos. É necessário que reflitam sobre a sua autonomia, de modo a estabelecer prioridades nas suas práticas. Para isso, torna-se fulcral uma observação permanente de todos os elementos que constituem o ambiente educativo e a abertura que apresentam perante as crianças, permitindo que se envolvam e se tornem cidadãos críticos (Freire, 1996).

Por essa mesma razão, a autonomia das escolas não acontece antes da ação dos profissionais, ou seja, a autonomia dos educadores de infância/professores de 1.º CEB não pode ser assegurada sem a autonomia da escola (Lima, Pacheco, Esteves, & Canário, 2006). A autonomia, apesar de questionável e limitada em certas escolas, foi reforçada, em 2012, com a criação de ofertas complementares e de disciplinas, no caso do 1.º CEB, selecionadas pelas próprias escolas (Ministério da Educação e Ciência, 2015).

Guimarães (2014) acrescenta que o educador de infância/professor de 1.º CEB é ainda representante de diversos papéis para os quais, por vezes, não se encontra devidamente preparado e Day (2001) vai ainda mais longe, mencionando que a burocracia inibe a criatividade e a inovação porque é unidirecional e linear. O aumento das exigências administrativas que, consequentemente, levam ao cansaço dos educadores de infância/professores de 1.º CEB, terá implicações no tempo e esforço indispensável e imprescindível para sustentarem a qualidade da educação exigida pela sociedade.

Nóvoa (2009) elenca algumas caraterísticas essenciais num bom docente, as quais designa de "disposições". Conhecimento, pois o seu trabalho baseia-se na construção de práticas favoráveis à aprendizagem das crianças, por isso, os conhecimentos teóricos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado foram essenciais para o desenvolvimento de práticas construtivas. Cultura profissional, uma vez que se torna necessário integrar-se, comunicando, partilhando e aprendendo com os restantes colegas, tal como se procurou agir com todos os intervenientes do processo educativo durante a PES, partilhando ideias e aceitando novas perspetivas. Tato pedagógico que, sem ele, o ato de educar torna-se descontextualizado. Trabalho em equipa, apresentado ao longo do presente capítulo e subjacente às práticas desenvolvidas, descritas no primeiro capítulo, reforça as dimensões coletivas e colaborativas, onde, tal como na cultura profissional, se aprende cooperando com os outros. E, por fim, compromisso social, conseguindo que a criança ultrapasse certas fronteiras e comunique com o público, aspeto este presente em atividades do projeto de intervenção, descrito no terceiro capítulo.

O mesmo autor (1993) afirma que a alteração das práticas educativas passa, sobretudo, pela formação reflexiva de educadores de infância/professores de 1.º CEB. Esta reflexão não deve ser vista apenas como um processo individual, mas sim como um processo social, permitindo assim a criação de condições que visam a mudança institucional e social. Assim, a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento são consideradas atitudes que favorecem a ação reflexiva, ou seja, caraterizam o educador de infância/professor de 1.º CEB que reflete sobre as suas ações (Zeichner, 1993; Alarcão, 1996).

A partir das reflexões efetuadas, torna-se essencial que o educador de infância/professor de 1.º CEB desenvolva as suas abordagens com base na diferenciação pedagógica. Este facto pressupõe o conhecimento construído sobre os alunos, o reconhecimento individual de cada um e o conhecimento ao nível pedagógico e curricular, necessários para percorrer vias diferenciadas, com ajuste e adequabilidade de atividades e recursos, conseguindo, mesmo assim, alcançar os mesmos objetivos propostos (Freitas, Leite, Morgado, & Valente, 2001). "Sendo a escola atual orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não mais é possível encarar a *escola como um serviço de pronto a comer*, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor" (Hargreaves & Fink,

2003, citado por Santos, n/d, pp. 10-11), isto é, a escola não deve formatar as crianças como se fossem robôs numa linha de produção, mas também não as devem deixar sozinhas. Cabe ao docente facilitar as aprendizagens das crianças e fornecer as ferramentas e recursos necessários, proporcionando oportunidades e incentivos para que o consigam fazer da forma mais fundamentada e significativa (Fosnot, 1996).

Neste sentido, percebe-se que, à partida, a perspetiva de um currículo uniforme implica uma pedagogia uniforme e a alternativa a este currículo não se baseia apenas na conceção de vias diferenciadas, pois "(...) isso seria a substituição do "tamanho único" por "tamanhos estandardizados" para grupos sociais diferentes (...)" (Formosinho, 2007, p. 25). A alternativa reside na construção de um novo modelo curricular, no qual se definam os conteúdos do saber, mas que seja ao nível da escola que os mesmos sejam adaptados, de modo a que se adequem às necessidades dos alunos. Ou seja, a alternativa passa pela elaboração de um currículo planeado em parte pela escola e pelo educador de infância/professor de 1.º CEB, que se caraterize pela sua flexibilidade e com objetivos em si mesmo, podendo ser adequado à diversidade de alunos da escola unificada (Formosinho, 2007; Ponte, 2006).

Procurando contrapor a uniformização das aprendizagens, o docente deve construir as planificações a partir de objetivos desafiadores que provocarão o raciocínio das crianças (Fosnot, 1996), fazendo com que atinjam o seu potencial máximo de desenvolvimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, "(...) a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com ajuda de pessoas mais experimentadas (...)" (Fino, 2001, p. 278), foi desenvolvido por Vygotsky. O educador de infância/professor de 1.º CEB deve assim proporcionar às crianças o apoio e os recursos, para que consigam, desta forma, alcançar um nível de conhecimento superior ao que conseguiriam sem ajuda.

O facto de o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB habilitar para a prática educativa na EPE e no ensino do 1.º CEB permite a evolução das conceções de zona de desenvolvimento proximal de cada criança e a adaptação dos apoios a fornecer. O perfil duplo de um profissional de educação permite-lhe ainda compreender e conseguir uma melhor e mais fácil transição das crianças entre níveis educativos, nomeadamente na passagem da EPE para o ensino do 1.º CEB. Esta "(...) "continuidade educativa" impõe que a educação das crianças no

jardim-de-infância não seja alheia (...) ao que se passará na escola" (Ribeiro, 2002, p. 12). A partir do momento em que a EPE passou a ser considera a primeira fase do processo de aprendizagem, o ensino do 1.º CEB deixou também de ser o ciclo inicial do ensino básico e passou a ser um ciclo intermédio da educação básica (Formosinho, 1998; Lei n.º 85/2009, de 10 de fevereiro).

Na perspetiva da sequencialidade progressiva, a aprendizagem de um novo conhecimento baseia-se nos conhecimentos já adquiridos anteriormente, tornando a educação num processo contínuo de aprendizagens experienciais. De acordo com esta perspetiva, o ensino do 1.º CEB deve constituir uma sequencialidade e continuidade das aprendizagens desenvolvidas e conhecimentos adquiridos em contexto da EPE, tal como os conhecimentos desenvolvidos na EPE devem incorporar as aprendizagens desenvolvidas em contexto de creche. No entanto, como durante vários anos o 1.º CEB era a primeira etapa de construção de conhecimento, as crianças eram consideradas tábuas rasas, ou seja, não apresentavam qualquer conhecimento já adquirido (Formosinho, 2016).

A ideia de continuidade educativa encontra-se expressa, em grande evidência, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), que se caraterizam por dar continuidade ao percurso efetuado em contexto de creche e que antecedem o percurso no 1.º CEB. Apesar desta ideia se encontrar elencada em referenciais teóricos relativos ao ensino no 1.º CEB, na prática não é visível a sequencialidade com a etapa anterior, a EPE (idem).

A transição que ocorre do jardim de infância (JI) para o 1.º CEB é uma mudança comum a todos os sistemas educativos do mundo. Esta mudança é caraterizada pela evolução, crescimento e continuidade do percurso educativo. A vivência desta transição por parte das crianças é um fator muito importante, uma vez que, a longo prazo, os efeitos e as implicações serão significativas, mas também pelos pais, que vivenciam, de igual forma, a transição dos filhos (Dockett & Perry, 2007).

Durante o processo de transição, a criança deve apresentar voz ativa e os adultos envolvidos devem explicar-lhes todas as fases do processo, uma vez que a "(...) criança competente e participante ativa, com direito à expressão da sua voz, é capaz de emitir opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola" (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, citado por

Monge & Formosinho, 2016, p. 132). É, por isso, reconhecida a importância de uma nova cultura relativa à criança e aos direitos subjacentes, do reconhecimento como seres competentes, que podem participar ativamente nos assuntos que a envolvem, considerando a sua opinião nos processos de tomada de decisão (Pascal & Bertam, 2009).

A adaptação da criança e das famílias ao novo ambiente escolar depende muito da atuação dos profissionais envolvidos no processo, principalmente, dos docentes (Monge & Formosinho, 2016). Existem estratégias facilitadoras para que a adaptação das crianças e das famílias ocorra com tranquilidade, tais como, o receberem bem na nova escola, a sensibilidade por parte dos professores de 1.º CEB, no que diz respeito aos interesses e necessidades das crianças, o estabelecimento de contacto durante o ano de transição, o facto das entradas da família na escola básica serem permitidas e a informação que as instituições fornecem às famílias.

Assim, considera-se essencial a comunicação entre os educadores de infância e os professores de 1.º CEB para que existam conhecimentos daquilo que é abordado em cada uma das etapas e as estratégias usadas por cada um, pois só assim é possível, tanto para os educadores de infância preparem as crianças para a etapa seguinte, como para os professores de 1.º CEB receberem o grupo e realizarem a transição e evolução o mais calmamente possível. Esta comunicação é essencial, pois "(...) os profissionais são vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas" (Portugal, 2008, p. 61).

Procurando responder às questões e missões das práticas no âmbito da EPE e do ensino de 1.º CEB, que se tentaram explorar nesta breve contextualização, "(...) a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão (...) os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (...); aprender a fazer (...); aprender a viver juntos (...); [e] finalmente aprender a ser (...)" (Delors, et al., 1996, p. 77).

"Aprender a conhecer" implica a aquisição de instrumentos de compreensão. Esta aprendizagem visa o domínio desses instrumentos como um meio e como uma finalidade, ou seja, como meio para aprender a compreender o mundo que o rodeia e como uma finalidade pelo prazer de descobrir, conhecer e compreender. Supõe ainda aprender a aprender, implicando exercitar a atenção, a memória e o raciocínio, que permitirão que a criança, no futuro, não

seja enganada pelas informações transmitidas na comunicação social (Delors, et al., 1996).

"Aprender a fazer" envolve o poder de atuar sobre o seu meio. Esta aprendizagem carateriza-se por ser indissociável da anterior, "aprender a conhecer". No entanto, "aprender a fazer" relaciona-se com a formação profissional, ou seja, educação e ensino das crianças, fazendo com que mobilizem os seus conhecimentos na prática, e, de certa forma, relaciona-se também com a adaptação da educação às atividades profissionais no futuro, sem que haja previsão da sua evolução (Delors, et al., 1996).

"Aprender a viver juntos" carateriza-se como "(...) um dos maiores desafios da educação" (Delors, et al., 1996, p. 83). Esta aprendizagem tem como objetivo principal promover a cooperação e participação com os outros em diversas atividades. Desta forma, cabe à educação proporcionar a "descoberta progressiva do outro" e a "participação em projetos comuns" (Delors, et al., 1996, p. 84), permitindo criar laços e desenvolver relações estáveis.

Por fim, "aprender a ser" integra todas as aprendizagens anteriores e, por isso, a educação torna-se responsável por contribuir para o desenvolvimento global de cada um. Para além disso, o papel fundamental da educação deve ser o de "(...) conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino" (Delors, et al., 1996, p. 86).

Os mesmos autores (1996) reforçam ainda a ideia que os quatro pilares da educação referidos e explicados sucintamente, apesar de terem o seu ponto de partida na EPE e no ensino do 1.º CEB, não se apoiam apenas nesta fase da vida. Pelo contrário, estes pilares devem completar-se e desenvolver-se ao longo da vida, para que cada um possa explorar e retirar o melhor de cada ambiente educativo em que se encontrar inserido.

Nos contextos da PES, procurou-se elaborar planificações e desenvolver práticas que visassem estes quatro pilares da educação, para que as crianças, nesta fase inicial de aprendizagem, adquirissem as competências necessárias para aprenderem a conhecer, aprenderem a fazer, aprenderem a conviver e, sobretudo, aprenderem a ser.

Analisando os pressupostos teóricos que fundamentam a EPE e o ensino do 1.º CEB, explanados de seguida, será possível compreender de forma mais

fundamentada todas as temáticas explanadas anteriormente. Também se compreenderão melhor os capítulos que se seguem, relativos à caraterização dos contextos onde se desenvolveu a PES e as atividades realizados no seu âmbito.

2. Pressupostos teóricos que fundamentam a Educação Pré-Escolar

A emergência da EPE apresenta duas origens institucionais – o emprego feminino da classe operária e da classe média -, tendo como consequência a procura de instituições que assegurassem a proteção dos filhos enquanto trabalhavam. Antes deste momento eram, essencialmente, as mulheres que ficavam com as crianças em casa e a emergência do emprego feminino levou à procura de diversas ofertas para responder a esta problemática (Formosinho, 2016). No entanto, até 1906, grande parte dos centros para as crianças com idades inferiores a seis anos, não apresentava qualquer objetivo educacional, tendo apenas como preocupações as necessidades e cuidados básicos das crianças (APEI, 2016).

A reforma de Veiga Simão, em 1973, reintegrou a Educação de Infância no sistema educativo, após ter sido extinta como ensino oficial no Estado Novo, apresentando uma importância considerável por alguns aspetos principais: a forte confiança depositada na educação pelos governantes portugueses, tentando resolver dificuldades e tensões; o relevo histórico do papel do ensino em Portugal; a sua ligação com a Igreja Católica; e a tentativa de mudança social (Formosinho, et al., 2016; Stoer, 1983).

O período revolucionário, entre 1974 e 1976, tornou os problemas sociais mais visíveis e gerou expetativas públicas ainda maiores que, consequentemente, exigiram o aumento das ofertas de Educação de Infância, proliferando, deste modo, os centros de educação de infância.

Em 1978, abriram os primeiros JI oficiais (APEI, 2016; Formosinho, et al., 2016). Só em 1986, com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), é integrada a EPE no sistema de ensino formal, são concebidas as Escolas Superiores de Educação, tendo sido um passo importante na formação

de educadores. Esta formação apresentava alguns objetivos educativos definidos, entre os quais se destacam: "Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades (...) [e] (...) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica (...)" (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, p. 3069; Formosinho, et al., 2016).

Em 1997, a EPE passa a ser considerada "(...) 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, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo , livre e solidário" (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar [LQEPE] - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670; DL n.º 147/97, de 11 de junho).

O DL n.º 147/97, de 11 de junho, menciona ainda que a EPE se destina a crianças entre os três e os cinco ou seis anos, idade de ingresso no ensino básico, em estabelecimentos de EPE, na qual é garantida a participação dos pais e encarregados de educação na realização do projeto educativo do estabelecimento educativo. Para além disso, é referido no mesmo DL que o Ministério da Educação é responsável por desenvolver programas de formação a pessoal docente e não docente de toda a rede nacional de EPE, ou seja, o Ministério da Educação procura garantir a formação de educadores, assistentes técnicas e assistentes operacionais, através de formações, cursos e workshops.

Apesar da LQEPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e do DL n.º 147/97, de 11 de junho, abarcarem a EPE apenas a partir dos três anos de idade, a formação do educador de infância capacita-o também para o desenvolvimento de outras funções educativas, tal como da educação das crianças com idade inferior a 3 anos, em contexto de creche (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001).

Mesmo que, em Portugal, se verifiquem uma (quase) inexistência de estudos acerca da educação nos primeiros anos de vida, a literatura mais recente tem salientado as competências precoces das crianças nesta faixa etária, e, por isso, a educação em creche, é considerada um direito da criança (Lopes da Silva, et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Ainda assim, mesmo com os avanços na literatura, só a partir de 2009, se tornou universal a EPE para as crianças a partir dos cinco anos de idade e, apenas em 2015, essa universalidade

passou a compreender as crianças a partir dos quatro anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, 2015; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009).

Em contexto de EPE, o educador que pretende construir aprendizagens integradas, gera e desenvolve o currículo a partir da planificação, da organização das suas ações e da avaliação do ambiente educativo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001). As ações de um educador de infância devem ser caraterizadas pela sua intencionalidade, o que lhe permite dar sentido a essas mesmas ações, exigindo ao próprio uma reflexão acerca de "(...) conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 13).

As OCEPE (Lopes da Silva, et al., 2016), elaboradas em 1997 e revistas em 2016, pretendem ser uma referência e não um programa a cumprir para construir e gerir o currículo, devendo ser sempre flexível e adaptado às necessidades e interesses das crianças, permitindo que a criança evolua e desenvolva as suas aprendizagens. Ribeiro (2002, p. 10) refere ainda que as OCEPE explicitam "(...) flexibilidade bastante para que a cada educador caiba a liberdade e a cada instituição a autonomia que lhes permitam contemplar a diversidade de crenças pedagógicas e de estilos educativos, de ritmos de desenvolvimento e de capacidades de aprendizagem, de contextos familiares e de culturas regionais."

Os modelos curriculares são compatíveis com as orientações e, segundo Oliveira-Formosinho (2007, citado por Formosinho, 2013, p. 21), a adoção de um modelo curricular como janela "(...) é um instrumento essencial para a superação da imposição da pedagogia burocrática como "muro curricular"". De entre os modelos curriculares, destacam-se três: Modelo Curricular *High/Scope*, Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia* e Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

2.1. Modelos curriculares

Para uma melhor compreensão do leitor, serão descritos os modelos curriculares, ainda que de forma sucinta, a fim de se visualizar o seu impacto na educação de infância. A abordagem *High/Scope* foi, originalmente, concebida para crianças em risco, residentes nos bairros mais desfavorecidos de Ypsilanti, Michigan. David Weikart, em 1962, como diretor dos serviços especiais de apoio às escolas públicas de Ypsilanti, iniciou o *High/Scope Perry Preschool Project*, pensado para responder ao insucesso dos alunos do ensino secundário.

No decorrer de pesquisas realizadas por Weikart, a Comissão de Serviços de Educação Especial teve em consideração a hipótese de intervir precocemente com crianças a partir dos três anos. A sua ideia foi apoiada e Weikart foi autorizado a concretizar o primeiro programa educacional na EPE e contratar professores e assistentes. Assim, em 1970, Weikart criou a Fundação *High/Scope* de Investigação Educacional (Hohmann & Weikart, 2011).

Os princípios curriculares que pretendem orientar os profissionais desta abordagem, segundo Hohmann & Weikart (2011), são, essencialmente, a interação adulto-criança (estratégias de interação, abordagem para resolver problemas e conflitos e encorajamento), o ambiente de aprendizagem (materiais, áreas e armazenamento), a rotina diária (planar-fazer-rever, tempo em grande e pequeno grupo) e a avaliação (trabalho de equipa, registos diários, planeamentos diários e avaliar a própria criança).

No que diz respeito à aprendizagem de bebés e crianças com idade inferior a três anos, os princípios curriculares têm a mesma base, mas concretizações diferentes, isto é, os princípios baseiam-se na interação adulto-criança (relações de confiança, estratégias de apoio, encorajamento e abordagem para resolver problemas e conflitos), no ambiente físico (materiais sensório-motores, espaços e arrumação), nos horários e rotinas (chegada e partida, rotinas de cuidados, tempo de escolha livre, de grupo e de exterior) e na observação da criança (trabalho de equipa, registos diários e apoio à família) (Post & Hohmann, 2011).

O desenvolvimento das crianças que participavam nos "(...) programas *High/Scope* apresentavam resultados significativamente superiores às crianças dos grupos de comparação (...)" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 12), uma vez que apresentavam iniciativa e maior desenvolvimento motor e global e estabeleciam

melhores relações interpessoais. Segundo Hohmann & Weikart (2011), esta situação só acontece, porque a abordagem *High/Scope* dá às crianças o poder de decidirem e seguirem os seus interesses, desenvolvendo a iniciativa, o interesse, a curiosidade, o desembaraço, a independência e a responsabilidade.

O Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia* iniciou-se a partir de um movimento colaborativo de pais, estando implementado num sistema municipal aberto a todas as crianças. Este sistema engloba representantes dos diferentes setores da comunidade, envolvendo representantes das escolas e os próprios pais e famílias das crianças (Lino, 2013).

A perspetiva mais evidente neste modelo é a de aprender através da escuta, implicando a disposição do educador em aprender enquanto ensina, uma vez que o papel do educador é criar um contexto educacional de conforto, confiança e onde as perspetivas e teorias das crianças são escutadas e tomadas em consideração. Esta perspetiva preconiza a criança como ser ativo, rico em recursos, competente e criativa (Sá, 2010; Lino, 2013).

Uma das dimensões pedagógicas que mais se destaca no modelo de *Reggio Emilia* é o ambiente, sendo mesmo considerado o terceiro educador. Assim, os espaços são pensados de forma a promover a interação social, a aprendizagem e a comunicação entre as crianças e todos os membros da comunidade, apresentando uma estrutura idêntica à das cidades italianas (Lino, 2013).

Segundo o mesmo autor (2013), cada instituição apresenta espaços comuns (*atelier*, arquivo, sala de música, biblioteca, refeitório, cozinha e casas de banho), a *piazza* (onde se encontram a área do faz de conta, a área da expressão dramática, materiais de construção, entre outros) e, à volta, salas de atividades. O espaço exterior é também cuidadosamente pensado, de forma a dar continuidade e extensão às atividades realizadas no espaço interior. Nesta abordagem, mesmo as paredes são valorizadas, uma vez que são o espaço de eleição para exposição de trabalhos, refletindo assim a história da comunidade educativa.

Para além disso, "as cem linguagens da criança", expressão de Malaguzzi (1998), um dos fundadores deste modelo, referem-se às diferentes formas de expressão utilizadas pelas crianças, que lhes irá permitir representar as observações, ideias, pensamentos, sentimentos e novas aprendizagens que vão construindo sobre a realidade do meio envolvente.

A organização do tempo proporciona ainda às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas, pois as crianças, no decorrer do dia, têm oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interações e trabalhar em diferentes espaços.

O MEM, outro dos modelos que pode ser mobilizado para as práticas na educação de infância, consiste num movimento português, fundado por professores, que iniciou a sua prática no início da década de 1960, na qual vigorava um regime político que impedia a liberdade de associação ou de organização. Assim, alguns professores, impossibilitados de lecionar no setor público, começaram a desenvolver, em instituições privadas, práticas inovadoras, inspiradas em Freinet, conseguindo desenvolver propostas baseadas em princípios democráticos e promovendo uma educação inclusiva (Folque, 2014).

Este movimento apresenta três finalidades formativas essenciais: a iniciação a práticas e atividades democráticas, na qual se tenta praticar a cooperação e a solidariedade; a reinstituição dos valores e significações sociais, o que implica uma reflexão constante e permite que professores e alunos tenham poder de tomar decisões; e a reconstrução cooperada da cultura, o que consiste em perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo (Folque, 2014; Niza, 2013).

Partindo dos mesmos objetivos, a abordagem do MEM desenvolveu-se em diferentes níveis de ensino, nomeadamente, na educação de infância, na qual os grupos de crianças se organizam por diferentes idades e capacidades, tentando assegurar diferenças de gerações e de culturas; onde existe um ambiente de expressão livre, inspirado em Freinet, valorizando as experiências de vida, opiniões e ideias; e onde é proporcionado às crianças tempo para que possam brincar, explorar e descobrir materiais e documentos, podendo ocorrer a interrogação de onde surgiram novas pesquisas (Niza, 2013; Folque, 2014).

O espaço educativo engloba diversas áreas – a biblioteca, a oficina de escrita, o *atelier* de atividades, a oficina de carpintaria, o laboratório das ciências, o canto dos brinquedos, a cozinha e a área polivalente -, dando oportunidade à criança de se desenvolver holisticamente, uma vez que o ambiente criado é agradável e bastante estimulante.

Deste modo, os educadores terão de se assumir como "(...) promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e

morais do treino democrático; [e] auditores ativos (...)" (Niza, 2013, p. 158). O educador deve ainda promover a participação das famílias e da comunidade em atividades, visitas de estudo, inquéritos ou cedência de documentos, procurando assim resolver problemas do quotidiano.

Os modelos na educação de infância permitem que o educador adote o que melhor se adeque à sua maneira de ser, de estar e de sentir a profissão. Contudo, não invalida que o educador de infância os interligue, mobilizando as melhores caraterísticas e estratégias que cada modelo tem, com a sua filosofia subjacente, com as caterísticas do contexto educativo e das próprias crianças. Assim, torna-se possível construir e desenvolver aprendizagens significativas, fundamentadas e coerentes, mantendo as crianças envolvidas, atentas e entusiasmadas em todos os momentos das atividades.

3. Pressupostos teóricos que fundamentam o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com a evolução das políticas educativas no período entre 1826 e 2000, surgiu o conceito de obrigatoriedade escolar, dando início à construção dos primeiros currículos formais, integrantes do ensino básico, com enfoque na aquisição das competências de ler, escrever e contar. Só anos mais tarde, se estabeleceu o ensino do 1.º CEB gratuito para todos os cidadãos, responsabilizando as famílias e entidades locais pelo cumprimento da frequência escolar. Ainda durante este período, a política educativa do Estado Novo declarou o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade no 1.º CEB de três para quatro anos (Mendonça, n/d). Só em 1986, com a LBSE (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009) surgem os pressupostos de universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade no sistema de ensino.

Atualmente, o ensino básico, caraterizado por ser universal e gratuito, é destinado a crianças que completem seis anos de idade até meados de setembro e estende-se, com caráter obrigatório, até aos 18 anos de idade (15 aos 18 anos deixam de frequentar o ensino básico para frequentarem o ensino secundário)

(Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009), organizando-se em 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com quatro, dois e três anos, respetivamente. No entanto, uma vez que o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB apenas habilita para a prática no 1.º CEB, o presente subcapítulo apenas incidirá nesse ponto.

Um dos segredos desta prática, no âmbito da educação básica, reside na qualidade de vida que todos formos capazes de ajudar a criar dentro da escola. Essa qualidade de vida reside nas aprendizagens, nas relações humanas, (...) na compreensão de cada um e no respeito por todos, cada um com funções e expetativas diferentes relativamente ao lugar de encontro e de partilha que é a escola" (Freitas, et al., 2001, p. 8). De acordo com esta perspetiva, os mesmos autores (2001) referem que ser professor é uma profissão cada vez mais exigente e que implica cada vez mais qualificações, sendo atribuídos níveis de responsabilidade diferenciados. Uma dessas responsabilidades é a flexibilização do currículo, temática importante e central no âmbito da educação.

A flexibilização curricular abarca alguns princípios que, de acordo com Leite (2003, pp. 153-154), incorporam esta ideia: o "princípio da autonomia" escolar, no qual se encontra subjacente que a elaboração de um projeto educativo responda às especificidades locais, e o "princípio do não isolacionismo da escola", sendo o objetivo principal que a escola se abra o mais possível para a comunidade e o meio envolvente. No decorrer da PES, estes dois princípios foram concretizados com a criação de projetos de intervenção, explicados no terceiro capítulo. O "princípio da participação local" surge, porque o professor não deve ser apenas um consumidor do currículo, mas manter sempre um papel ativo e, para isso, nas práticas educativas, para além do projeto de intervenção, foi proporcionada a participação de familiares nas atividades e até a visita à escola.

A diferenciação pedagógica, muito respeitada nos contextos e, por isso, descrita e analisada no presente capítulo, desponta no "princípio da diversidade curricular", sendo necessário ter em conta as diferentes realidades que uma escola engloba, procurando, mesmo assim, criar as mesmas condições de sucesso para todos. O "princípio da educação e da escola enquanto instituição educadora e não apenas da instrução" refere-se à criação de condições para que cada criança aprenda e desenvolva conhecimentos dos vários domínios, do ponto de vista pessoal e social, o que se verificou, por exemplo, através das estratégias e recursos diversificados mobilizados para a PES.

Um dos grandes enfoques das planificações no contexto, a articulação curricular, surge no âmbito do "princípio da articulação e da funcionalidade do currículo", pois sobressaem-se diversas vantagens com a apresentação de um currículo que se desenvolve de forma integrada, articulando as áreas do saber. Por fim, é ainda definido o "princípio que reconhece a importância da organização curricular", uma vez que é o modo como se constrói e desenvolve o currículo que pode criar as desigualdades no sucesso escolar.

A questão que se coloca à flexibilização do currículo reside no facto de este ser proposto (imposto) por decretos. O papel da escola passa pela "(...) atribuição dos tempos de aprendizagem às diferentes disciplinas e, sobretudo, (...) [pela] produção de projetos curriculares de escola e de turma que sejam sensíveis ao contexto específico" (Esteves, 2005, p. 141). Já o professor deve flexibilizá-lo, em sala de aula, criando condições básicas e procurando mobilizar dispositivos e recursos que levem à melhoria da organização curricular e também de situações de ensino e de aprendizagem (Leite, 1998).

No 1.º CEB, a organização do currículo é responsável por assegurar a formação geral comum, proporcionando a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos e permitindo prosseguir nos estudos (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, 2014). Organizando-se em diferentes componentes e apresentando cargas horárias semanais distintas, o currículo tem como referência os programas e metas onde estas componentes se encontram explanadas. Desta forma, as áreas curriculares de Português e Matemática apresentam uma carga horária mínima de sete horas, as áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras apresentam um mínimo de três horas semanais. Para além disso, no Apoio ao Estudo, com mínimo de uma hora e meia, e na Oferta Complementar, com mínimo de uma hora, é pretendido o desenvolvimento articulado e integrado de ações que promovam a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Acrescem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com cargas compreendidas entre cinco a sete horas e meia, e a Educação Moral e Religiosa que, mesmo apresentando caráter facultativo, patenteia uma hora semanal (idem).

Analisando o DL referido, é percetível a discrepância entre as cargas horárias semanais apresentadas. Para além da análise à matriz curricular, quando se analisam as revisões efetuadas nos documentos orientadores das diferentes

áreas curriculares, verifica-se que o documento que integra Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras não é revisto há muitos anos, apenas se elaborou uma nova edição em 2004, mas sem alterações no programa. As áreas curriculares encontram-se divididas em domínios ou blocos.

No que diz respeito à unidade curricular de Português, existem quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). No âmbito da Matemática, os domínios são números e operações, geometria e organização e tratamento de dados (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). A área curricular de Estudo do Meio encontra-se dividida em blocos: bloco 1 – à descoberta de si mesmo; bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições; bloco 3 – à descoberta do ambiente natural; bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços; bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos; bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (Departamento de Educação Básica, 2004).

À semelhança de Estudo do Meio, também as Expressões Artísticas e Físico-Motoras se encontram divididas em blocos. Assim, Expressão e Educação Físico-Motora divide-se em perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, patinagem, atividades rítmicas expressivas (dança), percursos na natureza e natação. Expressão e Educação Musical divide-se em jogos de exploração e experimentação, desenvolvimento e criação musical. Expressão e Educação Dramática divide-se em jogos de exploração e jogos dramáticos. Por fim, Expressão e Educação Plástica divide-se em descoberta e organização progressiva de volumes, descoberta e organização progressiva de superfícies e exploração de técnicas diversas de expressão (Departamento de Educação Básica, 2004).

Mesmo que os documentos orientadores que norteiam as práticas se organizem em áreas curriculares segmentadas, cabe ao professor promover a mudança na educação e interligar aquilo que, à partida, parece desagregado. Assim, Thurler (1994, p. 33) afirma que "(...) a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente", ou seja, é importante que o desejo de inovar e de mudar parta dos professores e das instituições de ensino. É possível que possa ocorrer inovação vinda do exterior, mas, mesmo assim, é necessário que haja um forte envolvimento dos professores e das escolas. Reforçando esta ideia, Simons (1999, p. 160) considera que a escola devia ser a "unidade básica

da mudança", na qual os professores representavam a inovação, sendo, para isso, necessário alterar a gestão e a estrutura da escola.

Ainda nesta perspetiva, Guerra (2000) refere que, quer a iniciativa seja interna, quer seja externa, é necessário que a escola se aproprie dessa mesma iniciativa, adaptando e adequando-a aos mecanismos existentes na sua estrutura. Para que a mudança possa ocorrer, os professores têm de "(...) usar a [sua] liberdade e o [seu] poder!" (Leite, 2003, p. 167).

Também integrado num contexto de mudança, o professor "(...) deve preparar eficazmente os seus alunos para o mundo do amanhã. Um mundo dominado pelas tecnologias, pela incerteza e por mudanças repentinas" (Costa et al., 2008, p. 772), pois a rápida evolução das TIC é impulsionadora de novas formas de comunicação, de relacionamento e partilha, criando uma nova visão de espaço, de tempo e de sociedade (Flores, Peres, & Escola, n/d). Pelo contrário, a utilização exclusiva, ou de grande relevo, do manual, da forma que se encontra organizado nos dias de hoje, não facilitará a multidisciplinariedade nem promoverá a comunicação, as relações e as partilhas. Por isso, o professor torna-se responsável por ampliar as potencialidades do manual escolar, de modo a envolver as crianças no processo de aprendizagem ativa, não se cingindo à transmissão de conteúdos e promovendo uma descoberta guiada (Santo, 2006; Hummel, 1988).

Assim, a utilização de recursos tecnológicos em contextos educativos abarca duas possibilidades: por um lado, os recursos podem ser utilizados exclusivamente pelo professor, de forma a auxiliá-lo na comunicação com o grupo e na abordagem aos conteúdos; por outro lado, podem ser mobilizados para organizar e facilitar a aprendizagem das crianças, sendo as mesmas as utilizadoras principais do recurso (Costa, 2007). Durante as práticas no contexto educativo, procurou-se mobilizar os recursos, de modo a que fossem as próprias crianças as suas utilizadoras. No entanto, aquando da utilização de alguns recursos e quando o conhecimento acerca do grupo não era tão aprofundado como era desejado, optou-se por utilizar e explicar primeiramente alguns desses recursos de forma que o grupo percebesse as suas funcionalidades e, aquando da sua utilização, o pudesse explorar de forma mais eficaz. Numa das atividades, explanada no terceiro capítulo, optou-se por dar oportunidade de exploração ao grupo de recursos nunca antes utilizados.

Para selecionar os diferentes recursos tecnológicos torna-se essencial as motivações que levam ao seu uso, uma vez que permitirão regular e sustentar todas as ações desenvolvidas e é também a identificação dos motivos que orientam as ações que permitem compreender determinados comportamentos. Para Burochovitch e Bzuneck (2004, p. 13) "(...) a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem".

A partir das diferentes motivações, é possível construir e desenvolver boas práticas através da integração das TIC, possibilitando uma melhor motivação, envolvimento, concentração e criatividade dos alunos; desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade; auxiliando o trabalho do professor, o conceito de partilha e a assimilação das diversas informações e conteúdos; e ainda permite envolver professores, alunos e famílias, articulando diferentes áreas curriculares e diferentes tempos de aprendizagem. Tendo em conta estes parâmetros, é possível concluir que as TIC, quando mobilizadas corretamente e de forma adequada, originam resultados positivos (Flores, Peres, & Escola, 2009), o que foi possível verificar ao longo da PES através da utilização dos diferentes recursos e estratégias.

Os resultados positivos encontram-se, sobretudo, quando se desenvolve uma cultura de colaboração, ou seja, a "(...) colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos" (Lima, 2002, p. 8). O desenvolvimento de práticas em cooperação transmite a confiança necessária para realizar novas experiências e correr riscos, ampliando o conjunto das competências dos próprios professores, fomentando ainda o desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998). O trabalho colaborativo envolve a partilha, a comunicação e a flexibilidade, facilitando o ensino e a aprendizagem. Para que existam estes três conceitos, é importante o trabalho individual prévio, para permitir a preparação e aprofundamento das questões a desenvolver (Roldão, 2007; Silva, 2002). A colaboração foi visível em todos os momentos da PES, inclusive nas reuniões pós-ação, que, para além da díade e da professora cooperante, encontrava-se presente a supervisora institucional, com a qual as ideias podiam ser confrontadas e analisadas. Assim sendo, este trabalho encontra-se implícito na descrição e análise das atividades, explanadas no terceiro capítulo.

A colaboração entre os intervenientes do processo educativo permitiu ainda que se percebesse as diferenças entre as crianças, pois, mesmo que se encontrem no mesmo ano escolar, apresentam caraterísticas de aprendizagem distintas. Por isso, sabendo que a aprendizagem é um direito universal, o professor, como principal construtor de experiências no âmbito da aprendizagem, deve procurar gerir e flexibilizar o currículo tendo em conta essas diferenças entre as crianças. Assim sendo, a diferenciação pedagógica não deve ser vista como retroativa, deve sim relacionar-se com o dia-a-dia da sala de aula (Santos, n/d).

"A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo" (Pinharanda, 2009, p. 36), pois percebe-se que para caraterísticas e objetivos diferentes apresentados por cada criança, é necessário que as estratégias utilizadas pelos professores também demonstrem essa diferenciação.

Visando o sucesso educativo das crianças foram ainda definidos, para crianças que se encontrem a frequentar o ensino básico, planos como estratégia de intervenção, encontrando-se entre eles o plano de desenvolvimento e o plano de recuperação, apontando, respetivamente, para a intervenção com bons alunos e dos alunos que apresentem mais dificuldades (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, 2005). Assim, as crianças com mais dificuldades devem ser apoiadas e as suas dúvidas devem ser atendidas, ao passo que as crianças que apresentem mais facilidades na aprendizagem devem ser motivadas para que consigam atingir os seus objetivos, sem se sentirem menosprezadas e desmotivadas.

A partir das questões explanadas no presente capítulo, importa concluir que a formação educacional, prática, cultural, pessoal, social e ética permite construir um professor criativo, crítico e reflexivo, com a capacidade de analisar as suas próprias ações e atuar contribuindo para as mudanças necessárias (Ponte, 2006).

No capítulo seguinte, serão caraterizados os contextos de estágio onde se desenvolveu a PES, aprofundando, assim, o agrupamento, o contexto da EPE e o contexto do 1.º CEB, nomeadamente, a organização do grupo, do espaço e do tempo e as interações pedagógicas. Estes conhecimentos serão complementados com os conhecimentos teóricos explanados no presente capítulo, que, em conjunto, permitiram a construção do terceiro capítulo.

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

"Tudo o que devo mesmo saber para viver,
Que fazer e como ser,
Aprendi-o no jardim de infância.
A sabedoria não estava no cume da mais alta montanha,
No último ano de curso superior,
Mas no recreio da minha escola."
(Formosinho, 2016, p. 89)

O presente capítulo menciona a caraterização do contexto de estágio, onde se encontrava apresentado o agrupamento, o centro escolar e as salas de atividade, da EPE e do 1.º CEB, referindo os principais pilares de educação, resultantes da observação participante realizada e da análise de alguns documentos fornecidos com informações relativas ao contexto em questão. Para além disso, a metodologia de investigação que se procurou mobilizar ao longo das práticas educativas, a metodologia de investigação-ação, encontra-se também explanada no presente capítulo.

Sabendo que "(...) o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 23), importa caraterizar os contextos de aprendizagem das crianças e as interações que se estabelecem com a família, com o meio e com a sociedade.

1.CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O centro escolar onde se desenvolveu a PES encontra-se incorporado no Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS), na área metropolitana do

Porto. Nos últimos tempos, verificou-se uma elevada expansão urbanística e populacional nesta região, tornando este local numa das freguesias com maior população do concelho, o que se deve, essencialmente, à sua privilegiada localização e à boa rede de transportes públicos (AEAS, 2012/2015).

Segundo o Projeto Educativo do agrupamento (AEAS, 2012/2015, p. 10-11), existem áreas de intervenção prioritária, como a "(...) melhoria contínua da qualidade de ensino; melhoria dos resultados escolares; melhoria da articulação entre os diferentes níveis de ensino; melhoria na gestão da disciplina; [e] melhoria da qualidade dos apoios educativos". Para isso, são propostas algumas estratégias de melhoria, como "[fomentar] o uso das tecnologias em contextos inter e transdisciplinares, [estimular] o desenvolvimento de projetos educacionais colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem e [disponibilizar] os recursos organizados e produzidos na rede (...)". Pretendem ainda a promover uma boa articulação entre ciclos, fomentando o espírito colaborativo entre docentes e coordenadores e envolver, tanto quanto possível, os encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

O agrupamento "(...) constitui-se como um conjunto de infraestruturas escolares ímpares ao serviço dos nossos alunos, das suas famílias e da comunidade em que se inserem" (AEAS, 2012/2015, p. 5). Assim, ainda no Projeto Educativo (2012/2015), encontra-se evidenciada a constituição deste agrupamento de escolas, formado, atualmente, por oito escolas – um Jardim de Infância (JI), quatro EB1/JI, dois Centros Escolares e uma Escola Secundária 2,3 (escola-sede do agrupamento).

O centro escolar onde foi realizada a PES foi construído em dois momentos distintos. A primeira parte, construída em 1976, conhecida por *Edifício Velho*, é constituída por quatro salas de aula, nas quais laboram quatro turmas de 1.º CEB. Este edifício abarca um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho, duas arrecadações e uma sala destinada ao Atividades de Animação e Apoio à Família. A segunda parte, construída recentemente e designada de *Edifício Novo*, alberga sete salas, das quais quatro se destinam ao 1.º CEB e três à EPE, uma sala para educadores de infância/professores de 1.º CEB, uma casa de banho para educadores de infância/professores de 1.º CEB e assistentes técnicas e operacionais, uma casa de banho para crianças (EPE), duas casas de banho para alunos do 1.º CEB, duas arrecadações e uma sala destinada à central

do sistema informático. Na instituição existe, ainda, um refeitório com cozinha, uma arrecadação e uma casa de banho contígua (AEAS, 2016).

A instituição educativa encontra-se à disposição das famílias entre as 7h30 e as 19h. No entanto, a componente letiva funciona das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, no contexto de EPE, e das 9h às 12h30 e das 14h às 17h30, no contexto do 1.º CEB, variando o horário de saída da professora cooperante ao longo da semana, devido às AEC.

1.1. Contexto de estágio da Educação Pré-Escolar

Um educador de infância constrói e gere o currículo conhecendo o grupo de crianças e o meio que as envolve, desenvolvendo e aprofundando esses mesmos conhecimentos através da recolha de diferentes tipos de informação, como as observações realizadas, os documentos produzidos e os elementos informativos obtidos através das famílias e da comunidade (Lopes da Silva, et al., 2016).

Tal como já foi mencionado, a PES desenvolveu-se num centro escolar do AEAS, mais concretamente, na Sala 2 (sala dos cinco anos). O grupo era constituído por 24 crianças, 14 meninas e 10 meninos, sendo que um dos meninos se encontrava no estrangeiro e só esteve presente na época do Natal. Todas as crianças se encontravam na faixa etária dos cinco anos. Nenhuma das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE). Importa referir que uma das crianças, a B.S., estava numa família de acolhimento (familiares) e estava previsto ficar com o pai biológico definitivamente, com o qual, até então, apenas passava os domingos por decisão tomada em tribunal.

Em relação ao contexto familiar do grupo, sete crianças não tinham irmãos, 16 tinham um irmão e apenas uma criança tinha mais do que um irmão. As crianças pertenciam a famílias de nível socioeconómico médio e médio alto. A idade dos pais oscilava entre os 20 e os 47 anos e sabe-se que 23 pais tinham cursos superiores, seis tinham o 12.º ano, quatro tinham o 9.º ano e apenas um pai tinha o 6.º ano, não tendo informações acerca de nenhum dos pais sobre três das crianças (B.S., I.F. e M.P.). Devido às atividades profissionais dos encarregados de educação e pela incompatibilidade com o horário letivo, 19

crianças frequentavam as Atividades de Animação e Apoio à Família, cinco de manhã e 14 à tarde.

Os momentos em que a educadora estabelece comunicação com as famílias são oportunidades para perceber as necessidades e expetativas educativas de cada uma, ouvir opiniões, críticas construtivas e sugestões, incentivar a sua participação nas atividades da sala e combinar essas participações tendo em conta as suas possibilidades (Lopes da Silva, et al., 2016). Na sala 2, os pais mostravam-se bastante participativos nos trabalhos e atividades, realizadas ou propostas, bem como nas reuniões de pais e no atendimento proposto para os encarregados de educação (primeira segunda de cada mês, das 15h30 às 16h30) (Sobral, 2016/2017).

A organização do espaço sala refletia o retrato profissional da educadora e da dinâmica do grupo, devendo, por isso, se questionar sobre a sua função, finalidades e utilização, podendo planear e fundamentar as razões dessa organização (Lopes da Silva, et al., 2016).

A sala de atividades era constituída por 12 áreas: área do tapete, área da pintura, área das colagens, área do desenho, área das construções, área da escrita, área da informática, área da biblioteca, área da casinha, área das ciências, área dos jogos de mesa e área da plasticina.

A área do tapete, espaço localizado entre a mesa destinada às colagens e o armário das construções, era o local de eleição para o acolhimento e para atividades de grande grupo. Esta área não tinha tapete, apesar da designação, por questões higiénicas e por ser também o espaço destinado à área das construções.

A área da pintura, a área das colagens, a área do desenho e a área da plasticina encontravam-se lado a lado, uma vez que são todas pertencentes à área das atividades artísticas e todas necessitam de um espaço com água, boa luminosidade, chão fácil de limpar, superfícies de trabalho múltiplas e lugares para secar e expor os projetos realizados ou em desenvolvimento, condições estas que se encontram reunidas na sala de atividades (Hohmann & Weikart, 2011). Importa ainda referir que estas áreas se encontravam bem equipadas, com materiais adequados à faixa etária e acessíveis às crianças.

A área das construções, localizada no mesmo espaço da área do tapete, continha um armário com diversos elementos e materiais que possam ser utilizados para fazer diversas construções. A utilização de diversos materiais,

segundo Hohmann & Weikart (2011), proporciona às crianças, quer sozinhas, quer com outras, a possibilidade de realizar diversas atividades. Por isso, cabe aos educadores identificar e apoiar as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas matemáticos (espaciais, seriação, comparação) e 'faz-de-conta'.

A área da escrita encontrava-se entre a área das construções e a área da informática e, "(...) embora as crianças do JI "escrevam" habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas (...), é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 203). Esta área incluía um quadro branco, com os respetivos marcadores, e uma mesa para que as crianças pudessem escrever com o auxílio de folhas brancas e material de escrita.

A área da informática localizava-se entre a área da escrita e da área da biblioteca e estava equipada com um computador e duas cadeiras. É essencial que as crianças também utilizem este espaço, pois todo o mundo tecnológico exerce uma forte atração sobre as crianças e desempenha um papel importante no seu dia a dia (Lopes da Silva, et al., 2016).

A área da biblioteca continha dois sofás e um pequeno móvel com alguns livros, que, apesar de não serem em grande número, apresentavam qualidade e, alguns deles, pertenciam ao Plano Nacional de Leitura.

A área da casinha permitia que as crianças desenvolvessem atividades representantes do seu mundo e das suas vivências diárias, pois, nesta área, são múltiplas as oportunidades para trabalharem em conjunto, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre quem estão a representar e responderem às necessidades, interesses e pedidos umas das outras (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta área existiam diversos materiais e objetos que permitiam o brincar ao faz-de-conta, como roupas, bonecos e mobiliário de quarto e de cozinha.

A área das ciências encontrava-se muito bem equipada, com modelos de corpo humano, lupas, pinças, jogos sobre o conhecimento do mundo e ainda são lá colocados trabalhos ou experiências em fase de observação. Segundo Lopes da Silva, et al. (2016), é importante que as crianças possam ter contacto com esta área de modo a sensibilizá-las para as ciências naturais e sociais.

A área dos jogos de mesa situava-se entre a área das ciências e a área das construções. Nesta área, com um armário onde são guardados os jogos, as crianças tinham à sua disposição vários tipos de jogos, desde jogos de tabuleiro, ábacos desmontáveis, blocos lógicos, entre outros.

A área exterior era um espaço reduzido para o elevado número de crianças, revestido com tijoleira no chão e com um espaço verde quase inexistente. Não tinha qualquer material, brinquedo ou objeto, pelo que as crianças apenas podiam correr de um lado para o outro. No entanto, segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 212), o espaço exterior devia ser "(...) uma área maravilhosa para as crianças", onde estas seriam "(...) livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa". Apesar do espaço exterior não se adequar aos interesses e necessidades das crianças, as restantes áreas, localizadas no interior da sala de atividades, abrangem as condições necessárias para responderem a esses mesmos interesses e necessidades.

A rotina diária evoluia à medida que as crianças se envolviam em diversas atividades de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Importa também salientar que, embora corresponda a momentos caraterizados por uma certa periodicidade, o tempo educativo deve apresentar sempre uma distribuição flexível (Lopes da Silva, et al., 2016).

A organização do tempo era assim bastante flexível e, por isso, sempre que as crianças demonstravam mais interesse por outra atividade ou existia a necessidade de resolver alguma situação, as planificações adaptavam-se aos imprevistos. A sequencialidade entre atividades era, também, proporcionada de modo suave, uma vez que transmitia confiança à criança. Esta sequencialidade torna-se muito importante em contexto educativo, uma vez que, caso se tratassem de atividades estanques e sem qualquer ligação com as atividades anteriores, não faria sentido para a criança, provocando-lhe sentimentos de insegurança.

O dia do grupo iniciava-se sempre com o acolhimento, onde as crianças se sentavam na área do tapete à medida que iam chegando, marcavam a sua presença no quadro das presenças e contavam algumas novidades, seguindo-se as atividades planeadas. De seguida, as crianças realizavam a sua higiene

pessoal e, ainda na sala, lanchavam. Após o lanche, as crianças seguiam para o espaço exterior, regressando depois à sala de atividades onde podiam dar seguimento à atividade anterior ou ir para as áreas de jogo. Seguia-se o momento de almoço, onde as crianças tinham oportunidade de realizar a sua higiene pessoal, almoçavam e podiam usufruir do espaço exterior. Pelas 15h30, as crianças dividiam-se em dois grupos, sendo que um deles seguia para as Atividades de Animação e Apoio à Família e outro para o portão do centro escolar onde eram acolhidos pelos familiares.

No que concerne às interações pedagógicas, desde os primeiros anos de vida que as interações estabelecidas pelas crianças com outras pessoas influenciam a forma como a criança se vê a si própria e, consequentemente, a forma como irá interagir com as pessoas em diferentes situações. Assim, as interações que as crianças estabelecem na EPE são essenciais para que estas desenvolvam as suas aprendizagens de forma colaborativa e contextualizada, pois sabe-se que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). No decorrer da PES, foram visíveis estas interações entre as crianças e entre as crianças e a equipa educativa ou outros adultos. A educadora cooperante manifestava sempre atitudes de carinho e compreensão para com as crianças e, mesmo quando existiam conflitos, procurava ser sensível, tendo em conta cada situação. Procurou-se também intervir dessa mesma forma, de modo a desenvolver e potenciar as aprendizagens de cada criança e não limitá-las.

Importa ainda referir as interações que se estabelecem entre a instituição e as famílias, uma vez que quando os adultos trabalham juntos em prol do bem-estar das crianças, não só fomentam o seu desenvolvimento, como também enaltecem as suas próprias vidas, valorizando a comunidade (New, 2002, citado por Mondin, 2005). Esta parceria, entre o JI e a escola do 1.º CEB, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.2. Contexto de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Explanar e caraterizar o contexto de estágio do 1.º CEB é um tópico de grande relevância, uma vez que, para compreender cada grupo, não importa apenas conhecer os produtos concebidos, mas sim as suas ações e respetivas interpretações realizadas em contextos de reflexão na ação e pós-ação (Zabalza, 1988).

A PES no 1.º CEB desenvolveu-se no centro escolar, numa turma do 2.º ano, constituída por 20 alunos, 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Segundo a professora cooperante, existiu apenas uma alteração na turma, relativamente ao ano anterior, mantendo-se, mesmo assim, o número de elementos.

Uma das alunas, a M.S., apresentava NEE, uma vez que havia sido diagnosticada com paralisia cerebral, que se carateriza por um distúrbio causado por uma lesão cerebral, que afeta a capacidade de locomoção e leva à dificuldade de manter a postura e o equilíbrio (Gersh, 1998). No caso da M.S., a sua deslocação era auxiliada por um andarilho e eram necessárias consultas de fisioterapia diárias. Assim sendo, era abrangida pelo DL n.º 3/2008, que visa criar condições para a adequação do processo educativo às NEE de cada aluno (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, 1997).

Para além disso, os problemas de saúde de maior relevância prendiam-se com as alergias (G.P.), audição reduzida (J.P.) e problemas de visão (B.C. e I.C.). Dois alunos da turma apresentavam dificuldades ao nível do discurso, na apreensão do sentido das palavras e na compreensão de algum vocabulário, uma vez que são filhos de pais ucranianos, com quem comunicam nessa língua. Os restantes alunos apresentavam discurso razoável e cerca de dois deles apresentavam vocabulário mais elaborado (Matos, 2016/2017).

A turma revelava motivação perante os assuntos e a vida escolar, procurando sempre aprender mais sobre as diversas áreas, apresentando preferências diversificadas entre as diferentes áreas curriculares. Relativamente às AEC, o número de alunos inscritos varia entre os 11 e os 14, de um total de 20 alunos (idem).

Importa ainda identificar, no decorrer da caraterização do grupo, os problemas gerais e as dificuldades registadas na turma. Os problemas

encontravam-se muito relacionados com a imaturidade e com a falta de concentração, atenção e organização, o que não lhes permitia realizar as tarefas com maior eficácia e correção. No entanto, as duas dificuldades que se evidenciavam em maior grau eram a baixa autoestima que alguns alunos apresentam, pois encontravam-se constantemente a pedir apoio e ajuda na realização das tarefas, tendo capacidade para o fazer de forma autónoma; e os ritmos de trabalho bastante diversificados, uma vez que existia um grupo de alunos que terminava todo o trabalho rapidamente e solicitava, de imediato, novas tarefas, ao invés de um outro grupo, que necessitava de apoio para conseguir concluir o que era proposto (idem).

Percebendo esta dinâmica de ritmos de trabalho, a professora cooperante organizou a sala, maioritariamente, em filas, nas quais as crianças permaneciam voltadas para o quadro, estando, duas dessas mesas, em posição perpendicular relativamente às restantes. Os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem sentavam-se nas duas filas mais próximas do quadro. Na opinião da mestranda, a organização da sala não tinha em consideração os interesses das crianças, uma vez que algumas delas, em conversas informais, confirmavam não se sentir bem nos seus lugares. Para além disso, a organização em filas não permite uma melhor gestão dos ritmos de trabalho, pois é dificultada a comunicação entre pares e a entreajuda torna-se mais escassa no decorrer das atividades. Para colmatar esta situação, a decidiu-se, em algumas atividades, alterar a organização da sala, colocando os alunos em pequenos grupos. No terceiro capítulo será explicada esta mudança e os resultados obtidos.

A sala estava apetrechada com um quadro branco, um quadro interativo, um computador, um projetor, colunas e diversos armários. Os armários continham materiais de escrita dos próprios alunos e materiais para realização de trabalhos manuais. Existiam ainda na sala duas estantes, sendo uma delas destinada à área da biblioteca, na qual os alunos tinham à sua disposição livros diversos, e a outra tinha como função guardar os manuais e cadernos. A exposição de trabalhos era também privilegiada, pelo que existia um espaço próprio onde os alunos podiam fazê-lo. O quadro, em cortiça, facilitava a colocação de trabalhos, com um simples recurso a pionés. O espaço era também bastante iluminado e arejado, uma vez que tinha janelas de grandes dimensões em duas das quatro

paredes existentes. A sala era também limpa diariamente, permitindo criar um melhor ambiente e melhores condições de trabalho.

As boas condições de trabalho eram conseguidas, não só pela organização do espaço, como também pela organização do tempo. O horário letivo da turma ocorria entre as 9 e as 17h30. No entanto, as aulas com a professora cooperante ocorriam segunda e quarta das 9h às 15h, terça e sexta das 9h às 17h30, e quinta das 9h às 16h. Os alunos têm ainda presente no seu horário, apesar de facultativas, AEC: Atividade Física e Desportiva, duas vezes por semana, em sessões de uma hora; Ligação Escola Meio, uma hora por semana; e Música, duas horas por semana, em sessões de uma hora.

Importa ainda referir alguns aspetos essenciais, tais como a escolaridade e emprego dos pais, o número de irmãos de cada aluno as condições habitacionais, o modo de deslocação para a escola e o envolvimento das famílias nas atividades escolares. De uma forma geral, a turma carateriza-se por um nível cultural razoável e com um nível económico que pode qualificar-se como médio baixo, tendo em conta a percentagem de alunos subsidiados (50%) (Matos, 2016/2017). A maioria das crianças vivia com ambos os pais, registando-se. No entanto, existiam sete casos em que os pais se encontravam separados. Excetuando duas situações em que a guarda era partilhada, todos os alunos em questão habitavam com a mãe.

A faixa etária dos pais situava-se, em média, entre os 31 e os 40 anos, existindo, ainda assim, pais com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e apenas três entre os 21 e os 30 anos. No geral, eram pais que apresentavam alguma instrução (cerca de 67,5% dos pais possuía habilitações literárias acima do 9.º ano de escolaridade) e revelavam-se pessoas interessadas e preocupadas com o futuro educativo e profissional dos seus educandos (idem).

Foi possível observar que, quanto ao número de irmãos, uma grande percentagem das crianças, cerca de 55%, correspondente a 11 crianças, tinha apenas um irmão. As restantes nove crianças não tinham irmãos, correspondendo a percentagem de filhos únicos a 45%. Tendo em conta o número de irmãos, a maioria das crianças tinha um quarto individual, existindo alguns casos que partilhavam o quarto com os irmãos. Apenas duas crianças não possuem quarto, pelo que dormiam na sala (idem).

O envolvimento das famílias foi demonstrado por diversas vezes, uma vez que se mostravam interessados na vida escolar dos educandos e estavam, de

uma forma geral, disponíveis quando solicitados para visitar a escola ou participar, direta ou indiretamente, nas atividades em desenvolvimento. Por diversas vezes, tomaram a iniciativa de conversas com a professora, colocando-se a par do comportamento e aprendizagens dos seus educandos. A assiduidade no horário de atendimento da professora, às terças das 17h30 às 18h, foi também o fator que comprovou esta preocupação constante e cuidado com os educandos.

1.3. SIMILITUDES E CONTRASTES DOS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

No presente capítulo, foram explanados e caraterizados detalhadamente os dois contextos de estágio. Desta forma, importa referir e refletir acerca das similitudes e contrastes entre os contextos de ambos os níveis de educação, a EPE e o Ensino do 1.º CEB, nomeadamente, no que diz respeito à gestão do currículo, à organização do espaço e dos materiais, às interações que se estabeleciam entre crianças, entre crianças e adultos e entre o adulto e a família e ainda o contexto em que cada grupo estava inserido.

A gestão do currículo é um dos contrastes que mais se destaca, uma vez que na EPE o educador se orienta pelas OCEPE (Lopes da Silva, et al., 2016) e gere as suas atividades de acordo com os interesses, necessidades e rotinas das crianças. Pelo contrário, no 1.º CEB, o currículo carateriza-se por ser prescritivo e o professor tem metas e um programa demasiado extensos a cumprir, num certo limite temporal, pelo que "(...) os professores têm sido mais executores de programas (...) do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis" (Roldão, 1999, p. 41). No entanto, são os próprios professores que terão de concetualizar e assegurar a sua identidade, isto é, torna-se importante que se questionem e reflitam, de forma fundamentada, sobre o que é ser professor nos dias de hoje e flexibilizem o currículo segundo as necessidades e interesses do seu grupo (Roldão, 1999).

No decorrer da PES, esta gestão foi ao encontro do descrito, pois, na EPE, a educadora cooperante pensava nas atividades promovendo aprendizagens específicas tendo em conta o grupo, existindo sempre oportunidade para as

crianças usufruírem de atividades de exploração livre. No entanto, no 1.º CEB, a professora cooperante elaborava as planificações semanais tendo em conta o manual adotado pela escola e o programa de cada área curricular, com poucas, ou quase inexistentes, oportunidades de exploração livre. Na opinião da mestranda, o uso do manual não deve ser visto como algo obrigatório e linear, pois existem diferentes estratégias que podem ser utilizadas, integrando as diferentes áreas curriculares e as TIC, o que irá permitir motivar as crianças e desenvolver aprendizagens de forma integrada.

A organização do espaço de atividades na EPE caraterizava-se pela abertura às vivências e interesses das crianças, pela organização flexível, pela estética e pela segurança que transmite às crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). No 1.º CEB, a organização do espaço estará muito dependente do professor responsável que irá dispor as mesas e os objetos ou materiais tendo em conta o paradigma pedagógico que perfilha.

Na sala de atividades do contexto da EPE, o espaço abarcava estas mesmas caraterísticas e ia ao encontro do próprio grupo, sendo flexível e facilmente adaptado às suas propostas. Para além disso, os materiais destinados às crianças encontravam-se ao seu nível para que pudessem ser facilmente utilizados. No 1.º CEB, a sala encontrava-se organizada, exclusivamente, pela professora cooperante, o que significava que as crianças não podiam alterar a disposição dos objetos ou materiais sem o seu consentimento. Alguns materiais dos alunos encontravam-se ainda em armários fechados ou inacessíveis.

As interações pedagógicas são uma dimensão onde se revelam também alguns contrastes, sendo possível observar, mesmo assim, algumas semelhanças. Na relação entre crianças, observaram-se diversas similitudes, entre as quais as partilhas constantes de vivências e a amizade que se desenvolvia entre pares ou grupos. No entanto, a diferença de maior relevo nestas interações tem por base a atitude do educador de infância/professor de 1.º CEB, isto é, enquanto na EPE o educador valoriza algumas conversas e fomenta atividades ou projetos partindo dessas partilhas entre crianças, a maioria dos professores no 1.º CEB não valorizam a criança no seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, considerando-a como mera recetora de informação e, de certa forma, 'cortam' os pensamentos e as ideias, ou seja, não preconizam o construtivismo, preconizando um paradigma transmissivo e diretivo, centralizado no poder de decisão do docente.

Considera-se que atitudes construtivistas levam a aprendizagens mais significativas e fundamentadas, isto é, quando é a própria criança a propor aprendizagens ou a investigar temas e conceitos propostos pelo docente, terá um significado muito mais importante e será mais gratificante ver os frutos das suas pesquisas e do seu trabalho.

As interações estabelecidas entre as crianças e o adulto são muito expressivas em ambos os níveis de educação, pois, mesmo que o relacionamento se torne mais distante à medida que o tempo passa, durante a EPE e o 1.º CEB essa relação ainda se carateriza pelo elevado grau de proximidade. Em ambos os contextos, verificou-se a boa relação que se estabeleceu durante toda a PES e a proximidade que ambos os grupos mantinham com a educadora de infância/professora de 1.º CEB.

As interações que se estabeleciam entre a educadora de infância/professora de 1.º CEB e as famílias eram díspares, uma vez que o próprio contacto à entrada na instituição se procedia de modos distintos. Na EPE, os familiares levavam as crianças até à sala, permitindo a troca de ideias, informações ou dúvidas que pudessem existir. No 1.º CEB, os alunos eram acompanhados apenas até ao portão da escola, o que impossibilitava as partilhas com a professora responsável. Relativamente aos pedidos de participação, direta ou indireta, nas atividades, em ambos os contextos os pais e familiares mostraram-se recetivos e participativos. No entanto, apesar de ambas as valências se inserirem no mesmo centro escolar, o contexto familiar era muito distinto. Na EPE, as famílias pertenciam a um nível socioeconómico médio alto e, no 1.º CEB, as famílias encontravam-se num nível socioeconómico mais baixo. Ao nível das habilitações académicas, na EPE verificou-se um número mais elevado de pais com cursos superiores, ao invés do 1.º CEB, na qual os pais apresentavam graus de escolaridade inferiores. No entanto, há estudos que demonstram "(...) que as crianças cujos pais compreendem e apoiam os esforços da escola tendem a progredir, não só no seu aproveitamento, mas na simples capacidade de aprender ao longo do período da infância (...)" (Wall, 1975).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As metodologias de investigação em educação são essenciais para desenvolver práticas mais sustentadas e reflexivas, potenciando a autoformação de quem as desenvolve e construindo uma ação socioeducativa transformadora.

A metodologia de investigação-ação baseia-se na recolha de informações sistemáticas e tem como principal objetivo promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1991), destacando-se entre as metodologias de investigação existentes. Assim, segundo esta metodologia, parte-se do pressuposto que o profissional de educação é capaz de formular questões pertinentes nas suas ações, de modo a identificar objetivos, escolher metodologias apropriadas e monitorizar os processos (Máximo-Esteves, 2008).

A metodologia de investigação-ação implica dar resposta, em simultâneo, ao desafio colocado pelo binómio de agir e investigar, e não só praticar a ação, como muito tem sido criticado. Para além de responder ao desafio que este binómio coloca, o propósito principal desta metodologia reside, então, na transformação como o único meio que permite que os processos se tornem acessíveis a outros processos. Isto vai exigir, assim, dados resultantes da investigação (Formosinho, et al., 2016), pois, tal como refere Elliott (1991, p. 69, citado por Bell, 2008, p. 21), as teorias "(...) são validadas através da prática".

Desta forma, esta abordagem revela-se "(...) particularmente atraente para os educadores de infância/professores de 1.º CEB devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (...) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*" (Bell, 2008, p. 22).

Coutinho, et al. (2009, p. 362-363) destacam ainda algumas caraterísticas relevantes da investigação-ação, como o facto de esta ser "participativa e colaborativa", uma vez que todos os intervenientes no processo educativo são implicados no mesmo; ser "prática e interventiva", não se limitando apenas aos quadros teóricos ou a descrever realidades, mas também a intervir nessas realidades; ser "cíclica", no sentido em que geram possibilidades de mudança, cruzando, continuadamente, a teoria e a prática; ser "crítica", onde os intervenientes atuam como agentes de mudança; e ser "autoavaliativa", pois,

sempre que ocorrem mudanças, essas serão sempre alvo de avaliação, tendo em vista uma perspetiva de adaptabilidade e génese de novos conhecimentos.

A metodologia de investigação-ação desenvolve-se, assim, de forma cíclica e contínua e pelas seguintes fases: a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que irão levar a um novo ciclo. Este ciclo permite que o educador construa e gira o seu currículo com intencionalidade educativa, uma vez que exige que este reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. Em suma, "(...) observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 13).

O processo de observação é fundamental em qualquer prática educativa, pois, só partindo da observação, é possível planificar, agir e avaliar/refletir. Observar permite ainda que o educador de infância/professor de 1.º CEB exerça as suas práticas e realize as suas intervenções de modo fundamentado, pois, em situações educativas de formação de professores, a observação continua a ser considerada um dos principais pilares (Estrela, 1994). Através deste processo, foi possível recolher informações sobre o grupo e o ambiente educativo, nomeadamente, sobre a organização do espaço e do tempo e as interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes.

Para além da observação direta, foi possível, através de documentos e diálogos, em conversas informais, com a educadora de infância e com a professora de 1.º CEB, perceber o funcionamento do contexto educativo, os interesses e as necessidades das crianças. Estas informações foram registadas nas grelhas de observação do contexto, realizados pelo par pedagógico. Para além das grelhas de observação do contexto (cf. anexo 1 e 2), "(...) as notas de campo, [as grelhas de observação das crianças] e os diários são instrumentos metodológicos que os [educadores de infância/professores de 1.º CEB] utilizam com mais frequência para registar os dados de observação" (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

O trabalho colaborativo durante a PES tornou-se essencial desde a fase de observação, uma vez que aprender em companhia, é partilhar "(...) o património pedagógico disponível" (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 11; Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, pp. 10-11). Esta colaboração, entendida "(...) como uma relação partilhada entre parceiros na prossecução de finalidades comuns e benefícios mútuos (...)"

(Canha & Alarcão, n/d, p. 6), permitiu que este processo fosse ainda mais completo, ou seja, permitiu reunir as observações realizadas e as observações realizadas pelo par pedagógico. A partir das observações realizadas foi possível estruturar planificações mais fundamentadas e com significado para a criança, pensando nas suas necessidades e nos seus interesses.

As planificações elaboradas (cf. anexo 3 e 4) tiveram em conta, não só as necessidades e interesses das crianças, como também as aprendizagens desenvolvidas e evidenciadas, pois, só assim é possível que estas se adequem ao grupo. Assim, "(...) planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15), fazendo assim uma previsão dos possíveis desenvolvimentos das ações e atividades planeadas (Vasconcelos, et al., 2012). De modo a construir planificações mais completas, a mestranda baseou-se, essencialmente, nas fases de planificação, elencadas por Diogo (2010), como avaliar das necessidades, estabelecer prioridades, definir objetivos, organizar áreas de conteúdo, definir estratégias e avaliar o processo.

O desenrolar de uma ação planeada é desafiador para os educadores de infância/professores de 1.º CEB, uma vez que é nesta fase que se questionam acerca das experiências e aprendizagens das crianças, se as planificações corresponderam ao que foi planeado e ainda o que pode melhorar as próximas intervenções (Lopes da Silva, et al., 2016). "A investigação-ação surge [também] como uma potencial estratégia de formação inicial de professores que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere" (Moreira & Alarcão, 1997).

Assim, durante as ações, tornou-se percetível que a capacidade de alterar o que estava previsto ocorreu diversas vezes e era necessário ter a capacidade de procurar soluções para agir de imediato, quer por questões de envolvimento das crianças ou mesmo por questões que não podem ser previstas com a devida antecedência, exemplo do tempo atmosférico.

Também na elaboração de todas as planificações e no decorrer das ações realizadas, o trabalho colaborativo tornou-se fundamental, uma vez que este se desenvolveu "(...) em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com

vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem" (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

As planificações, caraterizadas por ser documentos orientadores de todas as ações desenvolvidas, permitiram realizar práticas coerentes. Estes documentos foram sempre geridos de forma flexível, tendo em conta os imprevistos que surgiram durante a prática e também as necessidades e os interesses das crianças. As ações desenvolvidas ocorreram de forma gradativa, o que possibilitou o aumento da confiança e autonomia, que, consequentemente, levaram ao aumento o grau de exigência e à dinamização de atividades mais desafiadoras. Estas atitudes perante as ações só foram possíveis através de práticas reflexivas, verificando o que se adequava aos grupos e o que necessitava de alterações.

Assim, no que concerne ao processo de reflexão, este ocorre "(...) entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de as reconstruir" (Nunes, n/d, p. 3). Quando a prática reflexiva se adquire desde a formação inicial torna-se parte integrante da identidade profissional de um educador de infância/professor de 1.º CEB (Perrenoud, 1998, citado por Nunes, n/d).

O processo de reflexão na ação e sobre a ação envolve um processo de investigação, onde não se pressupõe apenas a compreensão de si próprios, mas também a procura em melhorar o seu ensino e as suas partilhas (Oliveira & Serrazina, 2002). Desta forma, o ato de refletir implica sempre um processo de observação constante, uma vez que "(...) só a observação permite caraterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento" (Estrela, 1994, p. 128).

Segundo Schön (1997, citado por Dorigon & Romanowski, 2008), existem a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para este autor, a única diferença entre as duas primeiras reflexões é que a primeira ocorre durante a prática e a segunda ocorre fora do contexto. É na reflexão sobre a ação que o educador de infância/professor de 1.º CEB mobiliza o seu conhecimento tático e reformula o próprio pensamento na ação, procurando realizar a sua análise. A reflexão sobre a reflexão na ação carateriza-se por auxiliar o profissional no seu desenvolvimento e construção da sua personalidade, uma vez que se trata de olhar para a ação de forma retrospetiva,

analisando a sua própria reflexão na ação e atribuindo significado às ações passadas (idem). O pensamento de Schön sobre as práticas reflexivas pressupõe que o papel do educador de infância/professor de 1.º CEB não seja, na sua plenitude, ensinar, mas, principalmente, facilitar as aprendizagens, ajudando os alunos a desenvolver novos conhecimentos (Alarcão, 1996).

Durante a PES, construíram-se guiões de pré-observação (cf. anexo 5 e 6) antes das atividades observadas, que permitiram refletir sobre as ações planeadas que ainda iria colocar em prática. Por outro lado, as narrativas reflexivas construídas (cf. anexo 7) visaram a reflexão pós-ação de todo o percurso desenvolvido nos contextos. Estes momentos de reflexão são essenciais no decorrer das práticas, pois um "(...) professor que não reflete sobre [a] sua prática, age com a rotina, aceitando as condições e imposições que outros determinam" (idem, p. 16).

Por fim, o processo de avaliação consiste em comparar cada criança consigo mesma de modo a situar a evolução das suas aprendizagens ao longo do tempo, permitindo ainda que o educador "(...) tome consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica, (...) explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas ações" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15). Esta avaliação deve ser realizada com todos os intervenientes no processo educativo, através de diálogos construtivos e formativos, uma vez que os valores e conceções diversas irão enriquecer as práticas educativas. Este processo possibilita ainda a introdução de novas estratégias, sempre que as circunstâncias assim o indiquem, reconduzindo as ações num percurso promotor de aprendizagens mais significativas e fundamentadas. Assim, a função de avaliar carateriza-se pela contribuição para o sucesso, indagando em que medida este foi alcançado (Ribeiro, 1997).

A metodologia de investigação-ação possibilitou a evolução e o desenvolvimento das práticas de forma fundamentada e com significado para as crianças e para si própria na construção do seu Eu profissional, uma vez que o ensino reflexivo, associado à metodologia de investigação-ação, carateriza-se por ajudar os educadores de infância/professores de 1.º CEB a desprenderem-se de atitudes rotineiras e impulsivas, por permite maior intencionalidade e deliberação e por os distinguir enquanto pessoas instruídas (Moreira & Alarcão, 1997).

No capítulo seguinte, algumas atividades desenvolvidas, em ambos os contextos, serão caraterizadas e alvo de reflexão. Na planificação e realização das atividades, procurou-se mobilizar a metodologia referida e fundamentar a partir dos referentes teóricos referidos no primeiro capítulo.

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

"O que dá sentido quer ao jardim-de-infância
quer à escola é estar ao serviço da criança."
(Ribeiro, 2002, p. 66)

Neste capítulo, procurou-se descrever, analisar e refletir acerca das práticas educativas no contexto de EPE e ensino do 1.º CEB, explorando, de forma mais aprofundada, algumas das atividades realizadas. Estas atividades caraterizaram-se pela utilização da metodologia de investigação-ação, uma vez que foi sempre preocupação que todas as atividades propostas fossem ao encontro das necessidades e interesses de todas as crianças, proporcionando momentos significativos para as mesmas.

Importa referir que as atividades expostas no presente capítulo foram cuidadosamente selecionadas, em conjunto com o par pedagógico, procurando não repetir situações e momentos proporcionados às crianças. Este propósito só foi possível graças ao grande leque de vivências nos contextos educativos e, também, para proporcionar uma leitura diversificada de experiências. Contudo, todas apresentam fio condutor na sequência de atividades a desenvolver no contexto, sendo transversais às várias áreas de conteúdo, de forma a responder à articulação de saberes.

As atividades planeadas pelo par pedagógico, tal como referido, visavam ser transversais a algumas áreas de conteúdo. No entanto, aquando das reflexões pós-ação percebemos, em conjunto com a educadora cooperante e, nas supervisões, com as supervisoras institucionais, que em todas as atividades conseguimos abranger mais áreas de conteúdo do que aquelas que nos propusemos inicialmente e isso tornou-se mais evidente à medida que as práticas se foram desenvolvendo.

As metodologias utilizadas nas atividades descritas e refletidas serão fundamentadas através dos conteúdos e pressupostos teóricos mencionados e explicados no primeiro capítulo, tendo em atenção o contexto educativo, nomeadamente, as caraterísticas do grupo, descritos no segundo capítulo.

1. Abordagem e reflexão das ações desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar

Ao longo da PES, em contexto de EPE, realizaram-se diversas planificações, correspondentes a todas as ações educativas pensadas, sempre construídas com base nas observações e reflexões efetuadas a partir das mesmas, uma vez que só assim foi possível planear e adequar as práticas, tornando-as mais significativas para as próprias crianças. Assim, em colaboração com o par pedagógico, procurou-se responder aos interesses e necessidades observados durante todos os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Quando os adultos têm em atenção os interesses e necessidades das crianças, estas "(...) já estão altamente motivadas para concretizar" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 82) as diferentes tarefas.

A díade considerou que seria fundamental interagir com as crianças e realizar atividades desde o primeiro momento, o que nos permitiu, entre outros aspetos, criar uma relação tão próxima e tão afetiva com o grupo. "Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 83). Por isso, considerou-se que a atitude de proximidade e interação perante as crianças iria estabelecer relações mais eficazes.

O trabalho colaborativo, aclarado no primeiro capítulo, entre o par pedagógico tornou-se essencial no desenvolvimento de todas as atividades, pois, tal como referia Trindade (2002, p. 39, citado por Milheiro, 2013, p. 37), "(...) não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa". Assim, tornou-se possível aumentar o "sucesso" das atividades propostas.

Durante a colaboração, no decorrer do processo de observação efetuado, foi possível verificar o interesse das crianças nos fantoches presentes na sala de atividades e na audição de histórias, com auxílio dos mesmos. Para além disso, a prática de técnicas de Expressão Artística, principalmente de Artes Visuais, como o desenho, a pintura, o recorte e a colagem, era bastante apreciada pelas crianças.

A partir destes interesses, *Baralhando Histórias* surge na primeira atividade observada (cf. anexo 8), na qual a mestranda se caraterizou de 'avó', personagem presente na obra "Baralhando Histórias", de Alessandro Sanna, e leu a história, para um fantoche, representativo da personagem da 'neta'. As etapas desenvolvidas no âmbito desta atividade procuraram promover no grupo a capacidade de concentração, o desenvolvimento da criatividade individual, a participação de todas as crianças e ainda fomentar a cooperação e o espírito de equipa.

A entrada na sala, já caraterizada de 'avó', suscitou algum entusiasmo por parte das crianças, uma vez que algumas reconheceram quem estaria por trás da caraterização e não acreditaram que fosse uma visita de fora da escola, como referiu o par pedagógico antes da entrada na sala. Mesmo assim, procurou-se promover o envolvimento na leitura da obra, afirmando não conhecer a pessoa de que falavam e que tinha consigo um livro muito interessante para ler. O papel do educador é fundamental neste processo, criando ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita (Lopes da Silva, et al., 2016). Durante a leitura, o grupo permaneceu atento à história e apresentava reações de acordo com os seus momentos, o que transmitiu ainda mais certezas do seu envolvimento na atividade.

O educador não deve fazer uma "(...) definição rígida de segmentos estáticos para cada tempo pedagógico (...)" (Oliveira-Formosinho, et. al, 2011, p. 72), seguindo a planificação como sequência obrigatória de tarefas, deve sim manter sempre uma postura flexível e adequadas às situações. Por essa mesma razão, após a leitura da obra, as crianças voltaram a referir que era a mestranda quem estava a contar a história e, por isso, apesar de não se encontrar planeado, decidiu descaraterizar-se à frente do grupo (cf. anexo 8.1), ao mesmo tempo que explicava o porquê de se ter caraterizado para promover a leitura da história.

Mesmo após a explicação, o diálogo entre as crianças continuava no sentido de terem descoberto desde início quem estava 'disfarçada'. Desta forma, considerou-se essencial propor que fossem as próprias a construir a caraterização em conjunto, desde a escolha do vestuário e dos materiais a usar à construção dos mesmos. Para além disso, surgiu a ideia de fazer uma surpresa às restantes salas de atividades da instituição, apresentando a obra, já conhecida pelo grupo, uma vez que o educador deve proporcionar diversos modos de relacionamentos recíprocos na sala e no estabelecimento educativo. "Estar

atento/a e escutar as crianças (...) permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar, ou o que está terminado para se passar a uma nova proposta" (Lopes da Silva, et. al, 2016, p. 27).

De seguida, na atividade de construção de fantoches (cf. anexo 8.1), partilharam-se três exemplos, previamente construídos, e disponibilizaram-se tecidos, lãs, papéis de diversas cores, folhas de EVA, paus de espetada e cola branca. Puderam ainda utilizar os seus marcadores, lápis de carvão, lápis de cor e tesouras. Procurou-se ter estes materiais disponíveis, uma vez que "(...) a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 48).

A realização dos fantoches foi uma atividade que se desenvolveu nas mesas de trabalho, onde o grande grupo se dividiu em pequenos grupos. Esta dinâmica foi proposta, uma vez que "(...) o momento de trabalho em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização" (Oliveira-Formosinho, et. al, 2011, p. 92), onde a partilha e a colaboração se tornam ainda mais evidentes entre as crianças.

Os fantoches construídos puderam ser utilizados em atividades seguintes na sala de atividades e, a pedido de algumas crianças, foi permitido levarem para casa, de modo a mostrarem às famílias, pois "(...) quando há continuidade entre as suas experiência pré-escolares e familiares, as crianças estão desejosas para que comece o dia de escola" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101).

A proposta da criação do 'disfarce perfeito' durante a primeira atividade observada, foi o ponto de partida para *Baralhando Histórias II* (cf. anexo 9), na qual, com a colaboração de todas as crianças, foi construída a caraterização completa da 'avó', envolvendo, entre outras, os subdomínios da Dramatização e das Artes Visuais, que muito suscitam a atenção e entusiasmo do grupo. "A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e

para que tomem consciência dos seus progressos" (Lopes da Silva, et. al, 2016, p. 21).

As crianças decidiram que o disfarce contaria com a construção de um vestido, de uma peruca, de óculos, de chinelos, de uma mala e de uma bengala. A decisão dos elementos e dos materiais necessários foi realizada através de votações em grande grupo, pois a "(...) vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 39). Desta forma, decidiram que a peruca seria feita com algodão e uma touca de banho; os óculos seriam construídos com rolos de papel higiénicos cortados, posteriormente pintados com tinta; o vestido teria como base um saco do lixo "preto e grande" (T.M.), seria adornado com flores feitas com a parte interior de caixas de cereais e os bolsos seriam construídos com embalagens de leite vazias, aproveitando a sua parte interior; os chinelos seriam de cartão, para a base, e tecido para a parte superior; a mala seria construída com uma caixa de cereais e parte de uma saca plástica; e a bengala será construída com tubos de cartão, revestidos de fita-cola castanha. Após a decisão dos elementos a construir, foi importante dialogar com o grupo sobre a importância de reutilizar materiais de uso diário, procurando que as crianças percebessem que "(...) a arte e a vida são indissociáveis" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 49).

A construção de todos os elementos da caraterização realizou-se por parte das crianças, sendo as próprias a planificar, pesquisar e dividir as tarefas entre si, no qual foram colocados à disposição todos os materiais e técnicas, uma vez que a "(...) atividade da criança é questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, (...) planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura" (Oliveira-Formosinho, et. al, 2009, p. 8).

Após esta etapa, o grupo decidiu quem seria a criança que faria de 'neto' na interpretação da história e, quer em grande, quer em pequeno grupo, foi promovida a leitura da história. A leitura foi repetida o número de vezes que o grupo considerou pertinente e até a criança que faria de 'neto' se sentir à vontade e confiante no papel de leitor. Todas as crianças procuraram a ajudá-la, incentivando às várias leituras realizadas, de modo a que se preparasse o melhor

possível para a dinamização da leitura da obra na sala dos 3 anos com todas as crianças da instituição.

"O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento (...) supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa (...) valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades" (Lopes da Silva, et. al, 2016, p. 10). Assim, apesar da escolha ter sido realizada com recurso a votações das próprias crianças, tornou-se imprescindível reconhecer as capacidades de cada uma para que todas se sentissem capazes de desempenhar o papel respetivo na história. Cabe ao educador estimular estas capacidades, alargar as interações e possibilitar que as crianças experimentem e explorem diferentes atividades.

As crianças caraterizaram a 'avó' com todos os adereços construídos. Após colocarem o vestido e calçarem os chinelos, decidiram como seria transportada a mala, como colocariam a peruca e até como seriam pintadas as sobrancelhas. Posteriormente, decidiram que, para que ninguém desconfiasse da identidade da 'avó', iriam dirigir-se primeiramente para a sala 1, a sala dos 3 anos, onde seria realizada a dinamização da leitura da obra, e só depois a 'avó' seguiria para lá. A atividade realizou-se nesta sala ao invés de se realizar na sala de atividades do grupo, uma vez que uma das crianças, que havia sido diagnosticada com Espectro do Autismo, agitava-se, com mais facilidade, quando se ausentava do seu espaço de conforto, neste caso, a sua sala de atividades.

No momento da chegada à sala, caraterizada de 'avó', foi explicado aos três grupos que se encontrava na instituição, porque era avó do T.M., a criança que faria de 'neto', e iria contar uma história a todas as crianças. Todas se mostraram entusiasmadas e interessadas no decorrer da leitura da obra, mesmo as mais novas, uma vez que era uma história com uma linguagem simples e clara. As obras que apresentam estas caraterísticas possibilitam um maior envolvimento das crianças na leitura, uma vez que a clareza e objetividade permitem uma melhor compreensão do conteúdo.

A criança com NEE da sala dos 3 anos, mostrou-se também bastante interessada e entusiasmada com a caraterização apresentada, observando de perto e ouvindo a história sempre à sua volta (cf. anexo 9.1.). A atitude de possibilitar esta proximidade e não indicar que se devia sentar tal como as restantes crianças, permitiu não só que aumentasse a sua capacidade para ouvir

a história, como também que não se sentisse constrangida e manifestasse a intenção de sair da sala, como ocorria frequentemente em atividades de sala. Estes aspetos encontram-se definidos na LBSE (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009) e são também mencionados por Ferreira (2007, p. 107), quando refere que as crianças com NEE têm "(...) o direito (...) a ser educadas no meio menos restritivo possível (...)" e ainda que "(...) a ideia de que a aprendizagem é, em grande parte, consequência da interação entre as caraterísticas das crianças e o contexto".

O esboço da planificação da segunda atividade observada delineada pelo par pedagógico necessitou de ser alterada, pois, inicialmente, o par pedagógico pensou promover a visita de um ilustrador à sala de atividades como ponto de partida da atividade desenvolvida. Apesar de se ter estabelecido contacto com o ilustrador, a ideia não foi possível de concretizar por questões de burocracia da editora responsável pelas visitas do ilustrador em questão às escolas. Foi explicado que, uma vez que não tinham acordo com a instituição da PES, não era possível que nenhum dos ilustradores com quem trabalhavam visitasse a escola e realizasse atividades com os grupos. Esta situação só poderia ser ultrapassada com a aquisição de materiais dessa editora. Assim, as atividades planeadas foram alteradas e adaptadas de forma a ser possível desenvolvê-las com o grupo. No âmbito das práticas educativas, o educador deve ter esta atitude perante os obstáculos que lhe são colocados, adaptando e adequando as suas ideias iniciais aos recursos e materiais que têm à sua disposição.

Após recorrer a novas atividades de modo a substituir a visita do ilustrador, a segunda atividade observada (cf. anexo 10) passou a englobar cinco momentos fulcrais - *O Incrível Rapaz que Comia Livros* (leitura da obra de manhã e visualização do vídeo à tarde), *Os Segredos Guardados na Barriga do Henrique*, *Ilustração das Frases de O Livro Perdido* e *Ordenar O Livro Perdido*. Esta atividade foi desenvolvida pelos dois elementos do par pedagógico, não se verificando 'fronteiras' ou 'limites' entre as intervenções de cada uma. Ainda assim, para além da abordagem à obra, a intervenção da mestranda tornou-se mais evidente e significativa para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças na construção das ilustrações e na sua ordenação para, posteriormente, procederem à construção do livro.

"O Incrível Rapaz que Comia Livros", de Oliver Jeffers, foi a obra escolhida para o momento da manhã, sendo o ponto de partida das atividades planeadas

para a atividade observada, da parte da tarde, à qual se seguiu um diálogo sobre a importância de preservar livros. Neste momento, tornou-se essencial confrontar as crianças com livros em bom estado e livros danificados, explicando mesmo que, em alguns casos, nem o título era percetível e, por isso, não era possível ler a história. Desta forma, o grupo percebeu a importância de cuidar dos livros e fazer com que as outras pessoas também o fizessem, conseguindo manter todos os livros em bom estado. Nesta etapa da atividade, cada criança teve ainda a oportunidade de partilhar as suas atitudes no sentido de preservar seus os livros. Em qualquer atividade, o educador tem o dever de "(...) escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo", permitindo o seu desenvolvimento de expressão e do anseio de comunicar.

Iniciou-se a atividade observada com a visualização do vídeo sobre a história. Considerou-se que a visualização de um vídeo ao invés de voltar a utilizar o livro para recontar a história, seria uma melhor estratégia para captar a atenção do grupo, uma vez que havia a possibilidade de visualizar as imagens, de forma dinâmica, em simultâneo com a leitura. Pelo contrário, o reconto da história com recurso ao livro tornaria esta fase, tão importante, um pouco aborrecida para o grupo, dado as semelhanças presentes com a atividade realizada no período da manhã.

Após a visualizarem o vídeo da história e relembrarem os seus momentos fundamentais, apresentou-se o *Henrique* (cf. anexo 10.1.), um boneco construído pelo par pedagógico, com a barriga aberta, onde estavam colocadas frases 'engolidas' por ele. As frases pertenciam a uma história, também construída pelo par pedagógico, onde mencionava um menino que maltratou o seu livro, mas que, no final, percebeu que essa não seria a atitude mais correta e melhorou o seu comportamento. Neste momento, cada criança teve oportunidade de retirar uma frase da barriga, numerada no verso, e a díade questionou qual o numeral da sua frase, lendo o conteúdo, sem explicar ainda em que consistia a atividade. As crianças mostraram-se entusiasmadas para saber o que iria acontecer e qual a atividade que se iria seguir.

Seguiram-se as ilustrações das frases. Nesta etapa, a díade colocou um desafio ao grupo: iriam iniciar apenas com lápis de carvão e, quando o apito tocasse, teriam de pousar os lápis e seria entregue o novo material. Este jogo

manteve-se durante toda a atividade, tendo sido utilizados diversos materiais, como lápis de cor, marcadores, pincéis, carimbos de esponjas, tesouras e diferentes tipos de papel, para as quais foram permitidas o uso de diversas técnicas, como desenho, pintura, carimbagem, colagem. No entanto, a multiplicidade e diversidade dos materiais que foram colocados ao dispor do grupo foram cuidadosamente pensados, de modo a que as crianças, de forma autónoma, pudessem utilizá-los, desenvolvendo assim a sua capacidade expressiva (Lopes da Silva, et al., 2016).

À medida que as crianças acabavam a sua parte da ilustração com os materiais que tinham nesse momento, questionava-se se não gostariam de ajudar os colegas que ainda não tinham acabado. Desta forma, as crianças, ainda mais empenhadas e concentradas, pretendiam terminar a sua ilustração o melhor e mais rápido possível para que pudessem ajudar as restantes crianças do grupo que não se encontravam tão adiantadas. A promoção deste tipo de atitudes permitiu fomentar, de forma mais evidente, o espírito de grupo e entreajuda, um dos objetivos principais do par pedagógico no decorrer de todas as atividades promovidas no contexto da PES.

No final, as ilustrações, correspondentes a cada página do livro, foram ordenadas no chão, desenvolvendo aprendizagens matemáticas, nomeadamente, no âmbito dos Números e Operações. Foi possível promover estas aprendizagens, uma vez que as crianças estavam envolvidas e participativas na atividade, pois, tal como refere Katz (1999, citado por Maia, 2008, p. 56), "(...) as crianças aprendem mais efetivamente quando se envolvem ativamente nas atividades do que quando estão nas atividades de uma forma passiva ou recetiva".

Procedeu-se, de seguida, à leitura integral da história, com as páginas ainda dispostas por ordem no chão, ao mesmo tempo que as crianças seguiam a sequência das ilustrações. A leitura integral permitiu que as crianças tomassem consciência do conteúdo real, uma vez que, até ao final desta atividade, as crianças apenas haviam ouvido as frases soltas, sabendo apenas também o número de páginas do livro.

Posteriormente, as crianças foram questionadas sobre a hipótese de construírem a capa e a folha de rosto para *O livro perdido*, elaborado durante a segunda atividade observada, existindo a possibilidade de o levaram para casa

para que pudessem lê-lo em família. Todas adoraram e ficaram muito entusiasmadas com a ideia.

> Todo o ambiente familiar, a relação com a escola e a intermitência entre ambas são aspetos fundamentais para a problemática da participação dos pais na escola, pretendendo acima de tudo conseguir compreender e conhecer toda esta envolvência, de modo a que os maiores beneficiários sejam os alunos, conseguindo chegar a todas as metas e finalidades traçadas no início do ano (Picanço, 2012, p. 4).

Procedeu-se assim à explicação dos elementos constituintes do livro, apresentando alguns exemplos, a partir de exemplos disponíveis na sala de atividades, de forma a que as crianças percebessem os elementos que, normalmente, integravam a capa e a folha de rosto. Para além disso, apresentou-se ainda a lombada, a contracapa e a importância da numeração das páginas, principalmente, em livros de maiores dimensões. Assim, decidiram que a capa teria apenas o nome do livro e uma ilustração dos próprios; já a folha de rosto contaria com o título, os autores, os ilustradores, a data e o local.

"Uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar. (...) este envolvimento só se consegue quando o contexto é rico em experiências de literacia, e as crianças não só veem utilizar, como utilizam a escrita" (Mata, 2008, p. 47). Por isso, para além da criação do livro, com o qual as crianças contactaram com as frases retiradas da barriga do *Henrique*, tornou-se essencial colocar etiquetas com essas mesmas frases, de acordo com a ilustração presente nessa página.

Tal como referido no início do presente capítulo, as atividades envolveram progressivamente mais áreas de conteúdo, e respetivos domínios e subdomínios, à medida que as práticas se desenvolviam. Nesta última atividade observada foi evidente esse aspeto, pois, apesar de termos definido apenas três subdomínios da Área de Expressão e Comunicação, aquando da reunião pós-ação, a reflexão entre os intervenientes do processo educativo levou a perceber que tinham sido envolvidas todas as áreas de conteúdo, o que tornou a atividade mais rica e significativa para o grupo.

No decorrer de algumas ações planeadas pelo par pedagógico, surgiram ainda, quer por sugestão das crianças, quer pela sequencialidade da própria

atividade, oportunidades de desenvolver novas aprendizagens através de atividades não planeadas. Todas estas oportunidades e conversas das crianças devem ser mobilizadas, dentro do possível, para as práticas, procurando adequá-las ao projeto de sala ou da instituição que se encontra em vigor nesse momento.

Um exemplo de outra atividade que surgiu a partir de sugestões das crianças foi a confeção de um bolo de castanhas (cf. anexo 11). A partir de uma conversa entre as crianças sobre o fim de semana, algumas mencionaram que gostariam de confecionar um bolo. Por isso, uma vez que era semana de S. Martinho promoveu-se a confeção de um bolo de castanhas.

A atividade contou com todas as etapas de preparação de um bolo. As crianças decidiram os ingredientes que cada uma teria de trazer para a sala e, com a ajuda de uma balança, foram recolhidas todas as quantidades necessárias de cada ingrediente, uma vez que "no jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano" (Lopes da Silva, et. al, 2016, p. 77).

Na fase de preparação, as crianças tiveram oportunidade de realizar uma das fases, quer fosse envolver os ingredientes, esmagar as castanhas ou verter a massa para a forma. A criação de ambientes que proporcionem confiança à criança, permitem que esta se envolva de forma mais significativa na atividade. Este envolvimento foi demonstrado "(...) através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, o que leva muitas vezes a despender grandes esforços para conseguir realizar o que deseja" (Lopes da Silva, et. al, 2016, p. 12).

Após a preparação do bolo, três crianças, que apresentaram papel menos ativo nas etapas anteriores, tiveram oportunidade de levar as formas com as massas do bolo para colocar no forno. Desta forma, explicou-se como se ligava o forno e os cuidados a ter com a utilização do mesmo. Na chegada à sala, as três crianças explicaram ao grupo o que haviam aprendido, partilhando esses conhecimentos e alertando que não podem mexer no fogão sozinhas.

Por outro lado, um exemplo dos momentos que deram sequência à atividade, mas que não se encontravam planeados, surgiu durante a leitura da obra "Um Segredo" (cf. anexo 12), da coleção da Rua Sésamo, quando ressaltou uma frase onde era referido que ensinar a contar caricas era o mesmo que ensinar a contar

moedas. Questionou-se as crianças sobre essa frase do livro e recorreu-se a materiais presentes na sala de atividades (ursos de várias cores, frutas da área da casinha e marcadores), comprovando a sua veracidade através da contagem dos diferentes conjuntos.

Tendo os materiais referidos à disposição, proporcionaram-se novas aprendizagens no domínio da matemática, pois o "(...) envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 76). A partir desta situação, surgiu a oportunidade de formar conjuntos com os diferentes objetos, quer por cores, quer por tipo, quer por número. Esta intencionalidade educativa e pedagógica prevê propostas e pode incluir novas áreas e domínios de forma equilibrada, como aconteceu na atividade dinamizada.

A observação, planificação, ação e reflexão antes, durante e após todas as ações, permitiu não só promover este tipo de atividades não planeadas, como também "(...) concetualizar a educação como um processo de reflexão crítica, de diálogo e de ação" (Ribeiro, 2016, p. 423). Desta forma, considera-se que todas as ações desenvolvidas com o grupo foram significativas e entusiasmantes, o que se relaciona, em grande parte, com o facto de o processo de aprendizagem estar centrado na criança e não no adulto, tornando-as mais autónomas e capazes, conseguindo que se envolvam ainda mais em todas as atividades e projetos (Marques, 2016).

Para além das atividades que foram alvo de reflexão e onde a brincadeira se caraterizou como elemento-chave, as crianças tiveram imensas oportunidades de brincar livremente, onde o educador não teve o papel de direcionar as crianças segundo as suas conceções e perspetivas, mas sim de facilitar as aprendizagens e colocar materiais e estratégias à disposição do grupo. "Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 12), ou seja, a criança desenvolve aprendizagens mais significativas no decorrer de brincadeiras que se estabelecem com o restante grupo ou com o educador, pois sente-se mais confortável e confiante para explorar e contribuir com ideias, sugestões ou conceções, já adquiridas, com esses elementos do processo educativo.

O Eu profissional foi construído ao longo de todos os momentos do percurso, quer antes da ação, durante e após a ação, e complementados com os contributos reflexivos das crianças, da educadora cooperante e do par pedagógico, no decorrer das práticas desenvolvidas no contexto, e com a supervisora institucional, nas reuniões realizadas após as atividades observadas. Evidenciaram-se, nestes e a partir destes momentos, as aprendizagens desenvolvidas, que permitirão ser uma educadora de infância que irá desenvolver práticas fundamentadas, coerentes e com significado para cada grupo em específico, uma vez que se torna necessário ter em conta as caraterísticas e particularidades de cada grupo ou de cada criança para que as ações se tornem significativas.

O diário de formação e as narrativas reflexivas construídas ao longo da PES foram documentos essenciais, uma vez, como foram elaborados no decorrer das práticas, permitiram não só reflexões mais significativas, como também auxiliaram na construção do presente subcapítulo. "A narrativa autobiográfica seria o meio de que o professor se serviria para, intros e retrospetivamente, pensar, de modo refletido e tranquilo, sobre a ação, à guisa de consulta psicológica" (Alarcão, 1996, p. 130).

Em suma, as dimensões da prática docente: o saber, saber ser, saber estar e saber fazer, permitiram, enquanto futura educadora, não só desenvolver práticas significativas, como também ter a oportunidade de compreender melhor as crianças e as suas ações, ao mesmo tempo que se compreendeu a si própria, através das reflexões praticadas em todos os momentos. As intervenções profissionais caraterizaram-se ainda pela intencionalidade, enquanto futura educadora, o que exige a reflexão sobre os objetivos e "(...) finalidades da sua prática, as suas conceções e valor (...). Esta intencionalidade [permitiu] atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Lopes da Silva, et. al, 2016, p. 14).

2. Abordagem e reflexão das ações desenvolvidas em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da PES, em contexto de 1.º CEB, planificaram-se diversas atividades desenvolvidas com base nas observações efetuadas e nas reflexões que partiram dessas observações, tornando possível promover práticas mais fundamentadas e significativas para o grupo.

Tal como na EPE, considerou-se que estabelecer interação com as crianças desde os primeiros momentos no contexto seria fundamental para estabelecer laços tão próximos quanto pretendíamos. Deste modo, na primeira semana, para além de observar, participou-se nas atividades promovidas pela professora cooperante, auxiliando as crianças nas tarefas propostas. Na segunda e terceira semanas, procurou-se participar mais ativamente nas atividades, tomando iniciativa de desenvolver algumas propostas presentes na planificação da professora cooperante, possibilitando uma maior autonomia e confiança com o grupo nas atividades seguintes.

A primeira atividade planificada foi realizada em díade e o tema fundamental eram os animais, uma vez que, após as fichas de avaliação, a turma iria iniciar a unidade do manual de Estudo do Meio – "Os Seres Vivos do Meu Ambiente". No entanto, como a díade não pretendia abordar os conteúdos de forma estanque, nem de forma descontextualizada, tentou promover a interdisciplinaridade, interligando a área curricular de Português, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica. Foi assim proposto ao grupo a realização de uma ficha de trabalho, no âmbito da área curricular de Português, baseada no texto "Os animais estavam zangados", de William Wondriska, a qual foi antecedida da leitura da obra pela díade e pelas crianças e da elaboração da sequência de acontecimentos do texto, através da ferramenta *Bubbl*, que permite construir a sequência simultaneamente ao diálogo com o grupo.

Importa referir que as TIC foram utilizadas frequentemente como recurso nas práticas, uma vez que foi percetível o aumento da concentração e o maior envolvimento dos grupos nas atividades, ajudando ainda a compreender melhor os conteúdos, principalmente no caso da mobilização de recursos pouco ou nunca utilizados em sala de aula (Flores, Escola, & Peres, 2011).

A abordagem aos conteúdos de Estudo do Meio, interligada com Português, foi efetuada através de um *brainstorming* sobre os animais, no qual cada criança dizia um que conhecesse, e, posteriormente, realizou-se a seleção e identificação de animais domésticos e animais selvagens. A partir desta etapa, realizou-se um jogo de adivinhas, escritas na parte exterior de envelopes fechados. Neste jogo, cada aluno teve oportunidade de ler a sua adivinha, dar a sua resposta e escrevê-la no seu envelope. Dentro do envelope, cada criança tinha um cartão com a imagem do seu animal e, no verso do cartão, diversos exemplos de construções de representações desse animal utilizando materiais recicláveis, conseguindo assim a ponte para a atividade seguinte.

Iniciou-se, então, a atividade de Expressão e Educação Plástica, onde cada criança escolheu, de entre vários materiais à sua disposição, o que necessitaria para a sua própria construção. Durante a construção, a turma teve a possibilidade de experimentar diferentes técnicas e materiais, o que tornou a atividade mais significativa, pois cada um pensou no que queria construir, selecionou os materiais e construiu autonomamente o seu animal. "São os materiais que servem a criança e não o contrário (...), [por isso] a escolha dos materiais a apresentar à criança deverá ser criteriosamente ponderada pelo educador (...)" (Sousa, 2003, pp. 184-186).

No final do dia, surgiu a ideia de construir uma arca, com uma caixa, para colocar todos os animais. Essa ideia foi conseguida dias mais tarde, pelo que a "Arca dos Animais do 2.º A" encontra-se presente na sala de aula. A díade permitiu a construção da arca e mobilizou a ideia do grupo, uma vez que o professor deve ser "(...) o catalisador indispensável para que o contínuo fluxo de pensamento e ação na sala de aula aconteça" (Sá & Varela, 2007, p. 24).

Na primeira atividade observada, realizada em díade, foi dada continuidade às questões do cinema, iniciadas na manhã de intervenção individual (cf. anexo 13 e 13.1), onde foi explorado um texto sobre cinema, construído previamente, e a *Caça aos emojis*, abordando conteúdos matemáticos que envolveram a análise e construção de diagrama de Carroll, gráficos de pontos e pictogramas. Para além dos interesses, tiveram-se em atenção a necessidade que a turma apresentava de utilizar o dinheiro em contexto real e a sua dificuldade em fazê-lo, daí ter procurado interligar esse objetivo na atividade.

Para iniciar a atividade, a díade decidiu promover a discussão, através de um *brainstorming*, construído em grande grupo, sobre cinema. O principal objetivo

com este ponto de partida seria a referência à bilheteira, e consequente compra de bilhetes, a marcação de lugares da sala e as pipocas. Surgiram, deste modo, as três atividades desenvolvidas – *Para na sessão estar, os bilhetes vou ter de comprar*, *Uma boa sessão de cinema, pede um bom balde de pipocas* e *Os lugares vamos ordenar, para confusão não dar* -, que culminaram na *Sessão das 16h30*, onde as crianças assistiram a um filme, entregando o bilhete à entrada, sentando-se no respetivo lugar e comendo as suas pipocas.

Para a compra dos bilhetes, iniciou-se um diálogo sobre a funcionalidade e utilização do dinheiro, através da exploração de notas e moedas de papel, construídos pela díade e, de seguida, resolveram alguns problemas no *AtrMini*, transformando-os em contextos reais. O *AtrMini* é uma aplicação que pode ser descarregada para dispositivos móveis e apresenta diversos jogos que envolvem conteúdos matemáticos, tais como frações, jogos para "brincar com dinheiro" e combinações. A díade optou por não criar uma folha de registo para esta tarefa, uma vez que se seguia uma ficha de trabalho para os alunos resolverem problemas que envolvessem dinheiro. Por fim, as crianças compraram os bilhetes recorrendo às notas e moedas fornecidas no início da atividade, explorando uma situação real de compra, que poderia, ou não, envolver a necessidade de troco.

A construção do balde das pipocas foi realizada através de dobragem, colagem e pintura. Nesta fase, optamos por um *origami* mais simples, para que todos os alunos conseguissem obter o resultado esperado. A pintura dos baldes promoveu a criatividade e autenticidade de cada um, tornando diferente aquilo que, à partida, parecia idêntico.

Já no âmbito da Matemática, o grupo ordenou os lugares para a sessão de cinema. Nesta etapa, seria suposto recorrer à aplicação *ClicMat*, mas, uma vez que a aplicação não respondeu de imediato, decidiu-se questionar o grupo acerca das suas observações em contexto de sala de cinema, chegando, as próprias crianças, a acordo sobre a melhor forma de identificação dos lugares da sala.

A reunião pós-ação entre a díade, a professora cooperante e a supervisora institucional permitiu ter a perceção dos momentos que não foram explorados da melhor forma, daqueles que precisavam de ser adaptados e os que resultaram bem com o grupo. Constituindo-se como reflexões sobre a ação, as reuniões possibilitaram a análise retrospetiva dos acontecimentos ocorridos, procurando

descobrir como é que as ações desenvolvidas contribuíram para os resultados obtidos e para o desenvolvimento das crianças (Dorigon & Romanowski, 2008).

A primeira atividade observada foi o ponto de partida para as abordagens individuais, mesmo assim colaborativas, com maior duração temporal, o que permitiu desenvolver atividades sequenciais e articuladas. A articulação curricular, explanada no primeiro capítulo, foi alvo de grande enfoque no decorrer das práticas, uma vez que esta metodologia "(...) permite que os estudantes confiram sentido e utilidade ao que aprendem" (Leite, Fernandes, & Mouraz, 2012, p. 1).

Nas atividades planeadas para desenvolver nos dois dias individuais (cf. anexo 14 e 14.1), foi pensada a articulação entre a área curricular de Português, Matemática, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Físico-Motora, dado que, tal como caraterizada no primeiro capítulo, "(...) a articulação curricular é importante, pois favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos" (Leite, 2012, p. 87). É possível considerar que existiu uma evolução na planificação das atividades, proporcionando novas formas de aprendizagem à turma, uma vez que conseguia adequar melhor as práticas aos interesses e necessidades das crianças, interligando ainda mais áreas de conteúdo.

No primeiro dos dois dias de atividades, sobressaíram-se as áreas curriculares de Português e Expressão e Educação Plástica, uma vez que se verificou um grande interesse pelo grupo no geral na realização de atividades que integrem conteúdos da expressão e educação plástica e ainda se denotou alguma dificuldade nos momentos de leitura, ou seja, algumas crianças apresentavam dificuldades na própria leitura e outras não conseguiam manter a atenção e a motivação enquanto esperavam pela sua vez. Decidiu-se então construir cartões de leitura, com os parâmetros "Excelente", "Bom" e "A melhorar", com vista ao melhoramento na leitura de textos, uma vez que após cada leitura era referido o parâmetro em que cada criança se situava, explicando o que foi bem realizado e o que havia a melhorar. Desta forma, os momentos de leitura foram ficando cada vez mais dinâmicos e as crianças mais motivadas e mais empenhadas em melhorar. Pode considerar-se que os cartões foram um bom recurso, pois os seus objetivos foram cumpridos e foi notável o esforço, dedicação e atenção das crianças durante os momentos seguintes.

Após a leitura da obra "A menina Gotinha de Água", de Papiniano Carlos, da resolução de questões de interpretação e da construção da definição de "verbo" com registo no caderno diário, foram colocadas 20 imagens de gotas distribuídas pelo quadro branco com nomes, verbos e adjetivos. Cada criança, à vez, foi chamada para selecionar uma "gota" e identificar a palavra. As crianças com mais dificuldades na aprendizagem dos conhecimentos foram auxiliadas pela restante turma através das definições aprendidas. Posteriormente, promoveu-se a dinamização de jogos no espaço exterior, conseguindo, não só desenvolver e consolidar as aprendizagens pretendidas, como também ir ao encontro de um dos grandes interesses do grupo – realização de atividades no espaço exterior, uma vez que "(...) a implementação de experiências educativas fora da sala de aula, mas ainda no contexto escolar, pode revelar-se um contributo importante na aquisição de atitudes e comportamentos considerados necessários no decurso de atividades fora da escola" (Cruz, 2013, p. 25).

No primeiro jogo, cada criança tinha de dizer um verbo e o restante grupo tinha de executar a ação, o que possibilitou o alargamento da diversidade de verbos do vocabulário de cada um, integrando, mesmo sem se encontrar planificado, jogos de Expressão e Educação Dramática, integrados no conteúdo da linguagem não-verbal, com o objetivo de reagir espontaneamente, por gestos/movimentos, a palavras. O segundo jogo era proposto no manual do aluno e foi realizado também no espaço exterior, antes do registo na tabela fornecida. O jogo consistia na substituição da palavra "marinheiros" na frase "Lá vai uma barquinha carregadinha de marinheiros", por palavras terminadas em "-eiros". Como as crianças se mostraram entusiasmadas, lançou-se outra palavra para substituir marinheiros e a turma teve a possibilidade de pensar em palavras terminadas da mesma forma.

A criação do ambiente onde vivia a Gotinha de Água foi realizada com elementos caraterísticos da praia e com utilização de materiais de desenho selecionados pelas crianças. Nesta atividade, deu-se a possibilidade de cada uma de decidir a forma como iria construir a sua ilustração. As várias opções sugeridas permitiram que cada uma tivesse a oportunidade de ser criativa, não havendo limitações nem restrições à sua realização, uma vez que, na Educação e Expressão Plástica, o adulto, em vez de impor regras e estratégias, deve ser facilitador "(...) da sua espontaneidade expressiva, proporcionando-lhe ampla liberdade para expressar todos os seus desejos (...)" (Sousa, 2003, p. 168).

No segundo dia de intervenção individual, foi promovida a articulação entre Matemática e Educação e Expressão Físico-Motora, envolvendo as TIC, pois a mobilização de recursos tecnológicos motivava imenso as crianças, mantendo-as atentas e entusiasmadas no decorrer das atividades, caraterizando-se por ser um dos maiores interesses observados na turma. Para a resolução de um problema sobre combinações, foram fornecidas peças de roupa em cartolina, construídas previamente, para que, através da manipulação de materiais, facilitasse a compreensão dos conteúdos e posterior resolução de exercícios. A resolução de exercícios no *AtrMini* não foi concretizada, pois percebeu-se que não existiria tempo necessário para a desenvolver da forma mais adequada. Assim sendo, a opção de suprimir os exercícios do *AtrMini*, ao invés do jogo "Quem quer ser professor", residiu no facto do primeiro já ter sido utilizado pela turma, ao contrário do segundo que nunca havia sido utilizado, sendo ainda uma adaptação realizada pela própria. A atividade do "Quem quer ser professor" permitiu que o grupo resolvesse exercícios matemáticos, de escolha múltipla, de forma dinâmica e em grande grupo, com resoluções individuais na ficha de registo. A preparação das atividades para a área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora teve o objetivo de promover, não só a prática de exercícios físico-motores, com também a interligação com as áreas curriculares de Matemática e Português. Construiu-se um circuito de exercícios, previstos no programa da área curricular de expressão e educação físico-motora, como lançar a bola e receber ou pontapear a bola e receber, onde cada grupo só poderia passar para a etapa seguinte quando resolvesse o problema entregue no envelope com questões relacionadas com conteúdos abordados nos dois dias individuais.

Os últimos três dias de intervenção individual no contexto de estágio (cf. anexo 15 e 15.1), que, à semelhança dos dois dias planificados anteriormente, permitiram construir aprendizagens fundamentadas e sequenciais, integraram ainda a segunda atividade observada (cf. anexo 16 e 16.1). Desta forma, apesar das planificações articularem diferentes áreas curriculares, tinham subjacentes interligações entre elas, de modo a alcançar também as necessidades e interesses subjacentes ao grupo.

No decorrer desta intervenção, organizaram-se as mesas de trabalho da sala de modo a formar grupos. A "(...) organização da sala de aula inclui o conjunto de comportamentos e de atividades do professor que estão primariamente

direcionados para obter a cooperação e envolvimento ativos dos estudantes nas tarefas escolares" (Emmer, 1985, citado por Ferreira & Santos, 2007, p. 39). Assim, a organização da sala possibilitou a mudança da dinâmica, quer do espaço, quer do grupo, envolvendo ainda mais as crianças nas tarefas e promovendo o espírito de grupo e a entreajuda.

No primeiro dos três dias, a articulação entre Matemática, Português e Expressão e Educação Plástica foi mais evidente. Inicialmente, a turma efetuou medições de diferentes objetos, primeiro com partes do corpo e, posteriormente, com fitas métricas. Posteriormente, registaram os resultados obtidos em tabelas e discutiram-nos em grande grupo. O facto de experimentarem e chegarem às suas próprias conclusões ao invés de apenas ouvirem a explicação do sistema métrico utilizado nos dias de hoje tornou-se mais significativo e permitiu que as crianças consolidassem melhor os conhecimentos, pois o papel do professor construtivista é proporcionar a autonomia das crianças, facilitando as suas aprendizagens (Fosnot, 1996).

Só após chegarem às suas próprias conclusões, foram explicadas as diferenças das estratégias utilizadas para medir no passado e no presente, com recurso ao manual do aluno. Nesta etapa e em momento de reflexão pós-ação com o par pedagógico, com a professora cooperante e a supervisora institucional, considerou-se que o assunto poderia ter sido abordado apenas de forma oral, ao invés de propor a leitura a partir do manual, uma vez que de seguida iriam pesquisar informações complementares na internet. Esta pesquisa foi realizada num blogue previamente sugerido, através de um guião de pesquisa com imagens e informações de todos os passos, de modo a preencherem a tabela fornecida com informações do manual e da pesquisa na internet. Na aprendizagem construtivista, o professor "(...) assume formas cooperativas para habilitar as crianças a construir convicções e a seguir as suas próprias normas sociais e morais que são independentes da coerção dos adultos" (Fosnot, 1996, p. 165).

Ainda na reunião de reflexão pós-ação, em diálogo com a supervisora institucional, foi aconselhado o uso de algumas palavras ou expressões do vocabulário relativo à internet, como por exemplo "motor de busca". Este facto revela-se importante, pois, desta forma, as crianças apropriam-se, desde cedo, do vocabulário adequado a cada situação e irão saber utilizá-lo ao longo da vida.

A proposta de construção de uma página da internet com informações recolhidas por cada grupo suscitou a atenção e o interesse da turma. Apesar do entusiamo demonstrado pelo grupo, o uso dos computadores despoletou algumas dificuldades na gestão dos recursos. Uma vez a turma se encontrava organizada em grupos, na impossibilidade de recolher um computador por criança/par, procurou-se encontrar um para cada mesa de trabalho. No entanto, mesmo tendo sido testados previamente, algumas teclas de um dos computadores falharam no momento da sua utilização, o que impedia a concretização da tarefa. Assim, com a ajuda da supervisora institucional, que forneceu o seu computador pessoal, o grupo teve a possibilidade de prosseguir na atividade. Esta situação tornou-se importante, dado que se percebeu que, mesmo verificando os recursos previamente, podem ocorrer imprevistos e é necessário que um professor, na sua reflexão durante a ação, tenha a capacidade de se adaptar aos imprevistos.

O *QRCode* foi utilizado pelos grupos com o objetivo de acederem à página da internet, tendo a sua base já sido construída previamente. As crianças tiveram oportunidade de utilizar o telemóvel em sala de aula, sendo as próprias a realizar a leitura do código e transcrevê-lo para o computador do grupo. No decorrer da reunião, foi referido este momento da atividade e o facto de ter sido dada liberdade de exploração dos recursos utilizados. Neste caso, as crianças tiveram oportunidade de procurar a aplicação, abrir e descodificar o código, não sendo apenas o adulto a explicar e a demonstrar os passos a seguir, sem que a criança pudesse participar.

O código foi posteriormente entregue a cada criança para que pudessem, em conjunto com a família, discutir a atividade realizada e os textos construídos pela turma, interligando, mais uma vez, as atividades desenvolvidas com o projeto de intervenção, integrando as famílias. "Quando a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, (...) a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados" (Ferreira & Santos, 2007, p. 94).

A elaboração dos textos para a página da internet foi elaborada inteiramente pelos grupos, os quais foram corrigidos e reescritos no local da página destinada a cada grupo. A elaboração de um texto em grupo visou promover a interligação das várias opiniões, formas de escrita e organização de ideias.

A construção da fita métrica, pensada para o período da manhã e parte integrante da atividade observada, foi realizada no período da tarde, pois considerou-se importante dar tempo às crianças para pesquisarem e construírem os seus textos com qualidade. O facto de a sala se encontrar organizada em grupos e a dinâmica da atividade levar a percorrer todos os grupos e corrigir os textos antes que fossem reescritos na página da internet, fez com que o tempo da atividade fosse mais extenso do que o normal. Mesmo assim, considerou-se pertinente, durante a reflexão na ação, gerir o tempo desta forma, para que o grupo se sentisse capaz de gerir a tarefa proposta.

Assim, foram entregues fitas de nastro com 1 m de comprimento a cada criança, juntamente com uma barra laranja e um cubo branco do material *Cuisenaire*. Após a marcação do zero, cada criança, com auxílio da barra laranja, marcou traços até completar a fita, sendo explicado que cada uma das partes obtidas formava 1 dm e, por isso, 1 m correspondia a 10 dm. De seguida, dividiram cada uma dessas partes em 10, com auxílio do cubo branco, e foi-lhes explicado que cada uma das novas partes obtidas formava 1 cm e, desta forma, puderam confirmar que 1 m correspondia a 10 decímetros e a 100 centímetros. Assim, tornou-se mais fácil para a turma perceber as igualdades entre as subunidades do metro.

De um modo geral, no primeiro dia de atividades, as crianças mostraram-se envolvidas e empenhadas na sua realização. "O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (...)" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), explicada no primeiro capítulo. Para além disso, os conteúdos abordados foram consolidados mais tarde, de modo a promover aprendizagens mais consistentes.

No segundo dos três dias, a obra "A Princesa Baixinha", de Beatrice Masini, foi o ponto de partida para as restantes atividades preparadas. Decidiu-se então convidar a mãe de uma das crianças, que se tinha proposto a participar no projeto "Ler em família", para ler, em conjunto com o filho, a obra referida. O convite foi feito através do *ClassDojo*, ferramenta explicada mais à frente, e foram facultadas todas as ferramentas e materiais necessários para praticar em casa, pois "(...) a melhor colaboração entre a família e a escola é precisamente o

veicular à criança confiança acerca da escolarização e ocorrências escolares, suportando e apoiando os anseios da criança (...)" (Pereira, 2008, p. 43).

Após a leitura integral da obra, leu-se o excerto presente no manual, o qual todos os alunos também leram e registaram a sua cor nos cartões de leitura. De seguida, e após a resolução de questões de interpretação, propôs-se a construção de um texto, adaptado de um exercício do manual, onde cada criança elaborou o seu texto, corrigiu e reescreveu numa folha de linhas. Foi entregue uma folha pautada, pois foi percetível a dificuldade apresentada em diversas situações de se orientarem neste tipo de folha. Assim, explicou-se novamente como utilizá-la antes da concretização do exercício, pois, para além do seu conteúdo, "(...) uma página organizada graficamente exibe relações e hierarquias importantes para a leitura e para a compreensão do texto" (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 44). Após a escrita do texto, cada um ilustrou a sua criação numa folha branca.

Apesar de estar planificada a construção de fantoches de dedo em sala de aula, a proposta foi enviada a proposta de construção em família para o fim de semana prolongado, sendo a única condição que fosse um fantoche de dedo. "Como parceiros que são (pais-professores), devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos" (Picanço, 2012, p. 43). A personagem que cada elemento do grupo iria fazer foi selecionada em sorteio.

No último dia de intervenção individual, foram promovidas diversas experiências sobre as caraterísticas dos materiais, testando a sua flexibilidade e solubilidade. Para além das experiências, a turma realizou uma investigação científica com o objetivo de descobrir quais os materiais que se deixam atravessar pela luz. Após saberem os materiais necessários, qual o fator a alterar na experiência e o que era suposto que observassem, as crianças assinalaram as suas previsões na tabela de acordo com as informações fornecidas. De seguida, realizaram a experiência e preencheram a tabela relativamente aos dados que verificaram, comparando as previsões com os resultados obtidos e tirando assim as suas próprias conclusões. Mais uma vez, o facto de serem as próprias crianças a experimentar e comprovar por si mesmas as suas previsões, não sendo apenas o professor a explicar os conceitos, é essencial para uma melhor consolidação dos conteúdos e torna as suas aprendizagens muito mais significativas.

O ensino das ciências em sala de aula é essencial para o desenvolvimento futuro das crianças e para a sua formação científica, por isso, torna-se também

essencial a promoção de condições nas escolas para este fim. Esta melhoria de condições leva a "(...) uma maior apetência dos jovens para a escolha de carreiras relacionadas com a Ciência e a Tecnologia, e para o acompanhamento de questões sócio-científicas" (Martins, et al., 2007, p. 9).

Para além das atividades relacionadas com a área curricular de Estudo do Meio, foi promovida uma atividade no âmbito da Expressão e Educação Dramática, com a realização de um teatro de fantoches. Os fantoches foram construídos em casa, com as respetivas famílias, no qual a mestranda representou o narrador da obra e cada elemento do grupo representou uma das personagens, proferindo as suas falas no momento adequado. Nesta atividade, considerou-se que o mais importante não seriam os cenários, mas sim a dramatização com os fantoches. Por isso, decidiu-se que, uma vez que só pretendiam que o público visse os fantoches, esconder-se-iam atrás de duas mesas viradas de lado, pois "(...) nas atividades de dramatização tanto o professor como os alunos são elementos primordiais para a sua consecução e (...) ambos têm um papel de relevo para o sucesso da mesma" (Gaspar, 2014, p. 15).

Importa ainda referir o cuidado demonstrado para respeitar os diferentes ritmos de trabalho do grupo, elaborando, para todas as intervenções, quer individuais, quer em díade, atividades complementares, tais como sopas de letras, ilustrações através de códigos e palavras cruzadas, procurando sempre que se relacionassem, de alguma forma, com as atividades a desenvolver. Esta diferenciação pedagógica tida em atenção em todas as planificações de atividades, e, por isso, explicada no primeiro capítulo, remete para a "(...) prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem caraterísticas semelhantes" (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Fazendo uma retrospetiva reflexiva das atividades planeadas na área curricular de Português, relativamente a questões de interpretação, considera-se que estas poderiam ter sido desenvolvidas de forma mais dinâmica e interativa com os alunos, utilizando, por exemplo, para as questões de interpretação, a ferramenta *Kahoot*, possibilitando uma dinâmica diferente em sala de aula, e abordando, mesmo assim, os conteúdos necessários para a evolução das crianças. *Kahoot* é uma ferramenta disponível *online*, que pode ser

descarregada para dispositivos móveis. As questões colocadas pelo professor na aplicação apresentam opções de resposta de escolha múltipla através de cores, o que permite ser usada em qualquer ano escolar, pois, mesmo com crianças do 1.º ano de escolaridade, que ainda não tenham adquirido as competências necessárias de leitura, basta que estejam atentas às cores de cada resposta para selecionarem facilmente no seu dispositivo móvel. *Kahoot* apresenta diversas vantagens para as crianças, mas existe uma grande vantagem para o professor no âmbito da reflexão acerca das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças na própria ação, uma vez que, ao mesmo tempo que se encontram a responder às questões, o professor tem acesso à quantidade de respostas certas e erradas de cada pergunta, o que possibilita a explicação imediata ao grupo. No caso da utilização de fichas de trabalho, as dificuldades das crianças só seriam notadas aquando das correções, algum tempo após a sua resolução.

Mesmo tendo conhecimento das vantagens do *Kahoot*, optou-se pela realização de fichas de trabalho, dado que se as crianças não preenchessem o manual, mesmo tendo resolvido exercícios idênticos, ou sobre a mesma obra, a professora cooperante pedia, como trabalho de casa, a resolução desses mesmos exercícios. Estando a par desta situação, tornou-se preferível a resolução das fichas do manual, adaptando algumas das questões, em prol das crianças. A reflexão sobre o seu uso encontra-se ainda explanada no primeiro capítulo do presente relatório.

Também em prol das crianças e procurando responder às necessidades e interesses do grupo, interligando a temática ligação escola-meio, tão apreciada pelas crianças, a díade deu início ao projeto "À descoberta do meu mundo", pois é importante que os professores considerem que "(...) a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola" (Picanço, 2012, p. 14).

O projeto de intervenção iniciou-se com o registo no *ClassDojo*, uma ferramenta *online*, facilmente descarregada para dispositivos móveis, na qual cada criança tem um boneco com o respetivo número de pontos. Os pontos de cada criança relacionam-se com competências positivas, tal como ajudar os outros, e com competências que ainda precisam de ser trabalhadas, como a falta de trabalhos de casa. O *ClassDojo* tem ainda uma parte de diário, onde podem ser colocadas fotografias e informações necessárias e que o professor considere pertinentes, e uma parte de mensagens, tendo a possibilidade de estabelecer contacto mais rápido e eficaz com as famílias.

Após a criação da ferramenta, procedeu-se ao envio do convite para os pais, o qual foi aceite pela maioria, existindo apenas três pais que não se registaram. Todos os dias foram partilhadas fotografias e respetivas descrições das atividades desenvolvidas pelo grupo. Considera-se a utilização das TIC um recurso eficaz na promoção da ligação escola-meio, pois "(...) há escolas que utilizaram as TIC para estabelecer ligações entre a aprendizagem dentro e fora da escola envolvendo os pais" (Flores, et al., 2011, p. 403). Para além da ferramenta que se tornou o ponto de partida do projeto, procurou-se, em diversas atividades, promover a ligação com as famílias, quer com pedidos de trabalho conjuntos, quer com divulgações de trabalhos desenvolvidos em sala.

Usufruindo do dia de intervenção em díade, foram promovidas atividades de Estudo do Meio, Matemática e Expressão e Educação Plástica relacionadas com o projeto de intervenção. Assim, cada grupo representou, em papel de cenário, o percurso efetuado de casa até à escola, identificando três serviços públicos, instituições ou lojas de comércio pelas quais passavam. Esta etapa da atividade aconteceu no espaço exterior, no campo de futebol da escola, para que as crianças tivessem o espaço suficiente para explorar o suporte.

Cada criança teve oportunidade de verificar, na página da internet "distância.pt", a distância do seu percurso de casa até à escola, comparando com a percorrida pelos restantes colegas. Realizaram ainda uma listagem dos serviços pertencentes aos percursos efetuados por todos. A partir dessa listagem, foi construído um diagrama de Carroll e um gráfico de pontos, em grande grupo, com registo individual no caderno diário, visando a interligação com a área curricular de Matemática.

Posteriormente, as crianças selecionaram um dos serviços presentes no seu percurso e, em conjunto com as famílias, entrevistaram, recorrendo ao guião fornecido, a pessoa responsável desse mesmo serviço. É importante interligar estes três atores – a escola, a família e a comunidade -, porque apresentam os mesmos objetivos, como promover o desenvolvimento das crianças, de forma integral, enquanto cidadãs de uma comunidade e o seu sucesso educativo (Zenhas, 2010, citado por Gonçalves, 2010, p. 9).

A díade, como não conseguiu colocar os resultados do papel de cenário em exposição na escola para que os pais pudessem visitar e discutir ideias com os filhos, decidiu fotografar e publicar no *ClassDojo*, para colocar os familiares a par de mais uma atividade integrante do projeto.

Para finalizar, importa referir que, mesmo que no programa e nas metas curriculares as áreas curriculares se encontrem segmentadas, todas as atividades planificadas tiveram em vista a articulação e relação elas, uma vez que "(...) o currículo não deve dividir o conhecimento entre disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado" (Torres, O´Cadiz, & Wong, 2003, p. 117). Deste modo, cabe ao professor articular curricularmente os conteúdos das diferentes áreas curriculares, uma vez que "(...) a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade" (Leite, 2012, p. 88).

REFLEXÃO FINAL

"(...) ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, a gente se forma como educador,
permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."
(Freire, 1991, p. 58)

O presente relatório de estágio procurou refletir o desenvolvimento no percurso de formação como educadora de infância/professora de 1.º CEB. Este percurso permitiu o desenvolvimento holístico, uma vez que foi sempre uma preocupação evoluir a todos os níveis, desde profissional a pessoal e, na presente reflexão, esta evolução será aclarada através da mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos e das competências que a formação do perfil duplo habilita, desenvolvidas, em parte, nos contextos educativos das práticas pedagógicas, explanadas nos capítulos anteriores deste relatório.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência menciona que "(...) a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente" (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, 2014, p. 2820). Desta forma, a ficha da unidade curricular da UC da PES, integrada na unidade técnico-científica de Supervisão na Educação de Infância e no 1.º CEB, visa, para além de outras competências, a co construção de saberes profissionais e a problematização das exigências emergentes dos contextos da prática, construindo, reflexivamente, as competências socioprofissionais e pessoais, a partir do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2016/2017).

Estas competências, objetivadas na Ficha da Unidade Curricular, foram adquiridas nos contextos da PES, aquando das reflexões realizadas, quer de forma individual, durante e após as ações, quer nas reuniões com o par pedagógico, com a educadora de infância e professora de 1.º CEB cooperantes e com a supervisora institucional, nas atividades observadas desenvolvidas. Para além disso, os diálogos inerentes às reuniões permitiram que a mestranda aceitasse e articulasse as críticas construtivas e as sugestões proferidas, conseguindo, deste modo, melhorar e evoluir nas práticas com as crianças. A formação é então encarada "(...) como um processo de construção implicando

uma dialética entre a teoria e a prática, de modo a que a produção de conhecimentos seja reinvestida na ação educativa" (Martins, et al., 2007, p. 10).

O desenvolvimento evolutivo permitiu a mobilização de conceitos e estratégias da educação construtiva com as crianças, uma vez que "(...) à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (Delors, et al., 1996, p. 77), ou seja, os educadores de infância/professores de 1.º CEB devem disponibilizar as ferramentas necessárias às crianças para que estas, de forma individual ou em trabalho colaborativo, consigam atingir os objetivos a que se propõe, aumentando a sua capacidade de raciocínio (Wall, 1975). Ao longo do percurso nos contextos, procurou-se desenvolver atividades, nas quais fossem as próprias crianças a pesquisar e a chegar às suas próprias conclusões, discutindo-as posteriormente em grande grupo, ao invés de serem abordadas por meio do ensino formal, onde era apenas o educador de infância/professor de 1.º CEB a transmitir os conhecimentos.

Para além da perspetiva construtivista, o envolvimento das potencialidades da investigação-ação na PES faz com que um educador de infância/professor de 1.º CEB se questione sistematicamente ao longo das suas práticas, dado que "(...) não é tanto uma questão de aplicar a investigação-ação ao ensino mas sim de ver o próprio ensino como uma forma de questionamento e experimentação" (Liston & Zeichner, 1990, p. 246). Esta metodologia tornou-se, por isso, determinante para evoluir, uma vez que os questionamentos e reflexões constantes permitiram concluir o que havido sido concretizado com sucesso para os grupos e o que era necessário melhorar nas práticas seguintes.

A formação reflexiva rege-se ainda pelo trabalho colaborativo entre os elementos constituintes do processo educativo, que se carateriza pela estruturação de pensamentos conjuntos, com o objetivo de atingir melhores resultados, sendo enriquecidos através da interação dos vários saberes específicos e cognitivos dos elementos que colaboram entre si (Moreira & Alarcão, 1997; Roldão, 2007). A PES desenvolveu-se nesta perspetiva de partilha constante de saberes, de sugestões, de críticas construtivas e de conversas informais entre a mestranda, o par pedagógico e a educadora de infância/professora de 1.º CEB cooperante. Para além disso, as reuniões com as orientadoras cooperantes após as atividades observadas permitiram uma

evolução mais fundamentada e significativa, aumentando a sua autonomia nos contextos da prática, pois "sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua ação" (Moreira & Alarcão, 1997, p. 121).

O trabalho colaborativo desenvolvido permitiu ainda mobilizar, com maior exatidão, as necessidades e interesses das crianças para as planificações das ações, uma vez que é mais provável que o sucesso seja garantido "(...) se utilizarmos o próprio ambiente da criança, as experiências que lhe surgem diariamente (...), os seus interesses e curiosidade, a fim de a ajudar a construir (...) as bases de uma análise metódica e eficaz do seu mundo" (Wall, 1975, p. 255), isto é, a proposta de atividades que mobilizem todos estes aspetos vão ajudar a criança a pensar melhor sobre o seu ambiente.

Os parâmetros das necessidades e interesses do grupo, presentes em todas as planificações construídas ao longo da PES, só foram possíveis de elaborar a partir das observações efetuadas que, reunidas com as observações dos restantes elementos que integram o processo educativo, se tornaram mais completas e fundamentadas, pois envolviam um maior leque de visões. A partir dos interesses das crianças e do seu perfil de desenvolvimento é possível justificar as propostas de diferenciação pedagógica desenvolvidas, quer individualmente, quer em colaboração com o par pedagógico, uma vez que "(...) é necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas demasiado fáceis tornam-se aborrecidas; as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração" (Conselho Nacional de Investigação, 1999, citado por Tomlinson & Allan, 2002, p. 36).

Os processos cíclicos de observação, planificação, ação e avaliação, explanados no primeiro e segundo capítulos, possibilitaram a realização de práticas mais fundamentadas e significativas para as crianças. "A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) e, por isso, foi essencial observar os grupos, a organização do espaço e do tempo, as suas rotinas e as interações que se estabeleciam com outros elementos do processo educativo.

A partir da análise das observações efetudas nos contextos da PES, foi possível elaborar planificações com atividades e projetos adequados aos interesses e necessidades dos grupos. Segundo Roldão (2005), a realização de

planificações das atividades/aulas permite ao educador de infância/professor de 1.º CEB organizar e refletir acerca do seu próprio processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, conseguirá atenuar inseguranças, incertezas e até mesmo imprevistos, que podendo sempre ocorrer durante as ações, encontram-se assim reduzidos.

Procurou-se promover a avaliação nos contextos da PES com o objetivo de "(...) facilitar informação-valoração sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica" (Zabalza, 1998, p. 223). Esta ação permite não só avaliar as crianças no seu processo de aprendizagem, mas sobretudo possibilita a avaliação do próprio educador de infância/professor de 1.º CEB nas suas ações.

A reflexão foi vivenciada como etapa transversal a todos os demais processos, como "(...) um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas" (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32). Apesar de todas as etapas serem consideradas fundamentais para o desenvolvimento de práticas fundamentadas e significativas, a reflexão destaca-se pela sua transversalidade a todos os processos.

A compreensão destes processos possibilitou, tal como referido, o desenvolvimento de práticas mais fundamentadas e com significado para as crianças. A articulação curricular integra-se também no melhoramento dessas práticas, uma vez que a sua promoção interliga as diferentes áreas curriculares, ou seja, as crianças desenvolvem aprendizagens de áreas distintas numa mesma atividade, daí ter sido uma das grandes apostas durante a prática nos contextos da PES.

Nesta perspetiva, o facto de serem promovidas atividades e projetos que envolvam as famílias, torna possível transmitir tranquilidade e confiança às crianças, uma vez que se sentirão na sua zona de conforto. Tendo em consideração este fator, foram proporcionadas atividades neste sentido durante as práticas.

Por fim, importa referir que o facto de o Mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB habilitar para a docência nas valências da EPE e ensino do 1.º CEB permitiu que se tomasse consciência da continuidade educativa que deve existir nos contextos educativos, devendo, por isso, ser encarada "(...) como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente

conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos" (Cruz, 2008, p. 74).

A partir do percurso de formação profissional descrito e analisado ao longo do presente relatório de estágio, o qual foi alvo da presente reflexão final, pode evidenciar-se a evolução ao longo do caminho construído. O desenvolvimento de conhecimentos e de novas aprendizagens e a experiência nos contextos educativos levou à construção de uma profissional de perfil duplo com bagagem para desenvolver práticas reflexivas, que procurará manter sempre uma postura investigativa. Esta postura irá permitir que a evolução aconteça ao longo de toda a vida, uma vez que, quer o educador de infância, quer o professor de 1.º CEB, estarão sempre em constante aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

APEI. *Breve História de Educação de Infância em Portugal*. Retirado de http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/, em 12 de novembro de 2016.

Ariès, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Burochovitch, E., & Bzuneck, J. (2004). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

Canha, M., & Alarcão, I. (n/d). *Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da ação em didática. Um caso em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, F. (2007). Tendências e práticas de investigação na área das Tecnologias em Educação em Portugal. In A. Estrela (ed.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas* (pp. 169-224). Lisboa: Educa & Ui&dCE.

Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias , A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*, 455-479.

Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). Children's transition to school: changing expectations. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (ed.), *Informing transitions in the early years* (pp. 92-104). Maidenhead: Open University Press.

Dorigon, T., & Romanowski, P. (janeiro-julho de 2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 8-22.

Esteves, M. (2005). Flexibilidade Curricular. In J. Morgado, & M. Alves (org.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores* (pp. 139-152). Braga: Universidade do Minho.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. (1987). *A Criança no Discurso de Educadores de Seiscentos - Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fino, C. (2001). Vygostsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação,* 14(2), 273-291.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas? In P. Dias, & A. Osório (ed.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas*. Braga: Universidade do Minho.

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (n/d). *Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (1998). *A educação primária. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Cadernos PEPT.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação - Teoria, perspetivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz & Terra.

Freitas, C., Leite, C., Morgado, J., & Valente, M. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico: Fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: ASA.

Gaspar, M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Gersh, E. (1998). O que é a paralisia cerebral? In E. Geralis (org.), *Crianças com paralisia cerebral: Guia para pais e educadores* (pp. 15-35). Porto Alegre: Artmed.

Gomes, P. (2014). *Diários de Aula Digitais: Contributos para uma prática docente reflexiva - Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação*. Porto: Universidade Portucalense.

Gonçalves, E. (2010). *Envolvimento parental nos trajetos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.

Guimarães, F. (2014). *Que expetativas para o professor do século XXI?* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education - An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.

Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação,* 19, 51-84.

Leite, C. (1998). Entre a prevenção e a cura - Que opção curricular? *Território Educativo*, 4, pp. 37-40.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.

Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.

Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 22, 1-5.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Liston, D., & Zeichner, K. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching,* 16(3), 235-254.

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

Macedo, L. d. (setembro/outubro de 2002). Desafios à prática reflexiva na escola. *Pátio*, 23(6), 12-15.

Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Marques, L. (Janeiro/Abril de 2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rogrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, A. (n/d). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.

Milheiro, R. (2013). *Trabalho Colaborativo entre Docentes - Um estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário. Relações Internacionais 2011-2015*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Mondin, E. (2005). Interações afetivasa na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia, 10*, pp. 131-138.

Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho (org.), G. Monge (org.), J. Oliveira-Formosinho (org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 173-196). Porto: Porto Editora.

Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto : Porto Editora.

Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In K. Zeichner (ed.), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (pp. 9-12). Lisboa: EDUCA.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

Nunes, L. (n/d). A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na educação. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, XXII*, 81-93.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação para a diversidade em contexto de creche: Começar desde o nascimento. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Pascal, C., & Bertam, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*, pp. 249-262.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.

Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pinharanda, M. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Departamento de Psicologia e Educação.

Ponte, J. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação,* 14(1), 19-36.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos , & M. Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

Portugal, G., Andrade, A., Tomaz, C., Martins, F., Costa, J., Migueis, M., . . . Vieira, R. (2014). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*. Aveiro: UA Editora - Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: ASA Editores.

Ribeiro, D. (2016). DARDER. ANTONIA (2016). Freire e educação. Ramada: Edições Pedago. *Revista Portuguesa de Educação,* 29, 421-425.

Ribeiro, D. (2016/2017). *Ficha da Unidade Curricular*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, C. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Roldão, M. (1999). Currículo como projeto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques, & M. Roldão (org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revita Noesis*, 71, 24-29.

Sá, A. (janeiro/junho de 2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Belo Horizonte*, 7(8), 55-80.

Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: Uma proposta didática para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

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(8), 103-115.

Santos, L. (n/d). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores*. Lisboa: ISPA.

Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela (org.), A. Nóvoa (org.), P. Rodrigues, A. Cardoso, C. Day, C. Castro-Almeida, . . . M. Estrela, *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social,* XIX(79), pp. 793-822.

Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In M. Thurler, & P. P., *A escola e a mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.

Torres, C., O´Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação e Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wall, W. (1975). *Educação construtiva para crianças - II*. Lisboa: Horizonte.

Zabalza, M. (1988). *Pensamiento del profesorado y desarollo didactico*. Salamanca: Separata Enseñanza.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Abreu, M. (2015/2016). *Projeto Curricular do Grupo*.

Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2012/2015). *Projeto Educativo*. Águas Santas: AEAS.

Agrupamento de Escolas de Águas Santas. *Centro Escolar de Corim*. Retirado de http://portal.aescas.net/corim, em 28 de outubro de 2016.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. (1997). *Diário da República - I Série-A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. (2014). *Diário da República, 1.ª série - N.º 240*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Diário da República - I Série-A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (1997). *Diário da República, I Série - N.º 4*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). *Diário da Repúlica - 1.ª Série - N.º 92*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. (2005). *Diário da República, I Série-B - N.º 215*. Ministério da Educação.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. (2015). *Diário da República, 1.ª Série - n.º 128*. Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Diário da República, 1.ª Série - n.º 166*. Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Diário da República, 1.ª Série N.º 166*. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República - I Série-A n.º 34/97*. Assembleia da República.

Matos, O. (2016/2017). *Projeto de Trabalho de Turma*. Maia.

Ribeiro, D. (2016/2017). *Ficha da Unidade Curricular*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Sobral, M. (2016/2017). *Projeto Curricular do Grupo*. Maia.

M

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

junho | 2017