

Orientação

AGRADECIMENTOS

O presente relatório marca o final de um percurso repleto de aprendizagens, emoções e dedicação. Assinala, igualmente, o começo de um novo caminho, para o qual levo um bocadinho de cada pessoa que se cruzou comigo e que este sempre a meu lado.

À minha família, em particular aos meus pais e a minha avó que sempre estiveram presentes, ao longo desta jornada. Obrigada pela luta que enfrentaram para me possibilitar este sonho, pelo amor, pela paciência e apoio incondicional que me deram, lembrando-me que é com eles a minha vida se torna mais feliz. Ao meu avô que mesmo não estando mais comigo, me enriqueceu e inspirou, constantemente, nesta luta.

Ao meu par pedagógico, Carla Cunha, quero agradecer todos os momentos compartilhados ao longo destes cinco anos. Mais do que o meu par pedagógico foi um porto seguro, a quem recorri em todos os momentos. Obrigada pelo apoio, pela disponibilidade, pelas partilhas, pelos conselhos e, acima de tudo, pela amizade que continuaremos a construir.

Às minhas amigas e colegas de mestrado que partilharam comigo as suas experiências e conselhos, por criarem comigo novas memórias e vivências. Agradeço em especial à Ana Pinto e à Joana Costa pela amizade, paciência, apoio e disponibilidade em todas as horas. Obrigada pela partilha de vitórias e derrotas, de alegrias e tristezas, de momentos inesquecíveis que deram início a uma grande amizade.

Aos meus amigos, agradeço todos os bons momentos, todas as gargalhadas, todas as angústias, todas as batalhas partilhadas e a presença em todos os momentos fundamentais.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho, agradeço por tudo o que me ensinaram e por todos os momentos de alegria, partilha, afeto e envolvimento.

À educadora cooperante, pela sua paixão pela profissão docente e entrega a cada uma das crianças me motivaram e influenciaram o meu perfil profissional. Obrigada pela partilha, dedicação e disponibilidade, pelo carinho e apoio absoluto.

À professora cooperante, por toda a orientação e ajuda, pela partilha de vivências e saberes, que levo para a vida. Agradeço por me fazer crescer, querendo sempre mais e melhor.

Às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Paula Flores e Professora Doutora Deolinda Ribeiro pela partilha de conhecimentos e saberes, pelo apoio, dedicação e orientação, por me permitirem refletir e fazer crescer, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Não poderia deixar de agradecer a todos os restantes profissionais que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico, docentes da Universidade de Aveiro, docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e profissionais do contexto onde tive oportunidade de desenvolver o estágio.

A todos agradeço do fundo do meu coração. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio espelha o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional no decorrer da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida nos contextos de estágio de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo da prática educativa mobilizaram-se saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, que sustentaram uma prática contextualizada e significativa. O desenvolvimento de saberes profissionais foi construído através da adoção da metodologia de investigação-ação, apoiado nos processos cíclicos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Com esta metodologia, os momentos de observação e reflexão, individual ou com outros sujeitos do processo de formação, possibilitaram o desenvolvimento de uma prática intencional, articulada e significativa.

Neste âmbito, defendeu-se uma práxis de participação, posicionando a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem como construtora do seu conhecimento. Assim, foram considerados os seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios, para potenciar uma aprendizagem significativa e ativa, valorizando-se o socio construtivismo para o desenvolvimento holístico da criança.

Conclusivamente, todo o ciclo de estudos e as vivências da prática educativa proporcionaram a construção de um perfil profissional duplo, através do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Criança; Educação; Prática educativa; Paradigma socio construtivista; Metodologia de investigação-ação.

ABSTRACT

This internship report reflects the process of professional development and learning in the Course of Supervised Educational Practice, developed in the contexts of pre-school education stage and the 1st cycle of Basic Education.

Throughout the educational practice, scientific, pedagogical, didactic, cultural and research knowledges have been mobilized, supporting a meaningful practice. The development of professional knowledge was built by adopting the action-research methodology, sustained by the cyclical processes of observation, planning, action, reflection and evaluation. With this methodology, the observation and reflection moments, individually or with other subjects of the training process, enabled the development of a purposeful, articulated and significant practice.

In this context, a praxis of participation was defended, positioning the child at the center of the teaching and learning process as a constructor of his knowledge. Therefore, his/her interests, needs and previous knowledge have been considered, in order to promote a meaningful and active learning, valuing socio-constructivism for the holistic development of the child.

In fact, the whole cycle of studies and the experiences of the educational practice provided the construction of a double professional profile, through the development of professional and personal competences.

Keywords: Child; Education; Educational Practice; Socio-constructive paradigm; Investigation-action methodology.

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Índice de tabelas	VIII
Lista de Abreviações	IX
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. Formação e Desenvolvimento do Profissional docente de perfil duplo	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	10
3. Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico	15
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	22
1. Caracterização da Instituição Educativa	22
2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	24
3. Caracterização do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	31
4. Metodologia de Investigação	38
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	42
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	43
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	54
Metarreflexão	70
Referências Bibliográficas	74
Documentos legais e orientadores	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e dificuldades das características do grupo e da sala para o percurso formativo	37
---	----

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio  Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DL – Decreto-Lei

EB1 - Escola Básica do 1.º Ciclo

EPE – Educação Pré-Escolar

JI - Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática Educativa Supervisionada

SEP – Sistema Educativo Português

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente documento emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conclusão deste relatório admite a concessão de grau de mestre, condição fundamental para a habilitação profissional do perfil duplo em EPE e em 1.º CEB.

A habilitação ao perfil duplo promove uma visão do desenvolvimento holístico da criança (Serra, 2004), podendo acompanhar as crianças desde a sua entrada na EPE até ao final do 1.º CEB. A construção de saberes profissionais ocorreu graças aos conhecimentos adquiridos ao longo dos cinco anos de formação. Todavia, a unidade curricular de PES proporcionou a construção competências e saberes profissionais essenciais através dos seminários e da prática educativa em cada contexto de estágio.

Com efeito, e tendo em consideração o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, que explana os critérios conducentes à habilitação profissional para a docência na EPE e no 1.ºCEB, a mencionada UC surge como um espaço privilegiado de formação. Esta tem como intenções formativas a construção de uma atitude reflexiva e investigativa capaz de problematizar as exigências da prática, de forma a saber agir e responder à diversidade numa perspetiva inclusiva; promoção de capacidades de observação, planificação, reflexão e avaliação da ação educativa, com base na metodologia de investigação-ação; a mobilização de diversos saberes para a prática, bem como a sua construção através dos processos de investigação e colaboração; e o desenvolvimento de uma postura indagadora e crítica sobre a prática, potenciando o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais (Ribeiro, 2017).

Assim, a PES constituiu um período de formação que possibilitou a conquista de maior responsabilidade profissional e autonomia. Deste modo, concebeu-se um espaço para aprender a desenvolver práticas de criativas, eficazes e fundamentadas, orientadas para a transformação e inovação pedagógica, dando resposta às exigências atuais da profissão docente.

O presente relatório evidencia uma estrutura que sustenta as ações desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, enquadrando três capítulos que se articulam entre si para uma prática coesa. O primeiro capítulo contempla os referenciais teóricos e legais que orientaram a PES. Este encontra-se subdividido em três pontos: um com pressupostos comuns e dois referentes às especificidades de cada contexto educativo.

O segundo capítulo apresenta a caracterização reflexiva dos contextos de estágio onde decorreu a prática educativa. Neste capítulo encontra-se ainda um ponto referente à metodologia de investigação e os instrumentos construídos que orientaram e sustentaram o processo da prática.

O terceiro capítulo concerne à descrição e análise crítica e reflexiva de algumas ações desenvolvidas, salientando as estratégias e metodologias utilizadas, bem como o impacto das ações educativas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e na construção da identidade profissional.

A metarreflexão, presente no final deste documento, espelha uma análise global e retrospectiva da prática educativa e do seu contributo para a construção da identidade profissional da docente-estagiária, considerando as competências sociais, profissionais e pessoais desenvolvidas.

Terminada a descrição e análise dos componentes presentes no relatório revela-se, no decorrer do mesmo, um crescimento social, profissional e pessoal, perante o contributo significativo da PES, marcada por práticas inovadoras, cooperativas e colaborativas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo explana os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática educativa desenvolvida durante o estágio profissionalizante na EPE e no 1.º CEB. Neste sentido, encontra-se estruturado em três partes essenciais: aborda os referenciais teóricos que sustentaram a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional docente de perfil duplo necessários na prática educativa. As seguintes partes correspondem aos fundamentos e especificidades evidenciadas em cada nível educativo, na EPE e no 1º CEB.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A educação é um direito de qualquer cidadão e assume um papel fundamental para o desenvolvimento individual e da sociedade. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, a educação é essencial para o desenvolvimento holístico da criança, procurando torná-la num cidadão livre, autónomo, responsável, crítico, entendedor de valores e direitos (UNICEF, 1990).

Numa sociedade complexa e diversificada, tenciona-se que os estabelecimentos educativos sejam capazes de criar condições de equilíbrio entre o sentido crítico, a criatividade, o conhecimento e a compreensão, de modo a formar cidadãos ativos na sociedade. No decorrer dos séculos, a escola transformou-se e a visão da instituição impulsionadora de equidade social nem sempre esteve presente, pois até Revolução de 1974 a escola era uma instituição elitista e seletiva, na qual só o ensino primário era frequentado por todos (Teodoro, 2006). Esta Revolução representou uma viragem na sociedade portuguesa que começou a olhar a escola como invocação de equidade social e

democratização, sendo que se iniciou um momento de reflexão da política educativa em função das particularidades resultantes dos novos contextos políticos, sociais e económicos (idem).

Por conseguinte, em Portugal, até 1986, a educação era obrigatória em apenas seis anos de escolaridade, incluindo dois ciclos: ensino primário e ciclo preparatório do ensino secundário (Silva, 1996). Em 1986, ano em que se estabeleceu a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Assembleia da República, iniciou um novo ciclo educativo que envolvia 1.º, 2.º e 3.º ciclos, ou seja, a escolaridade passou a ter um carácter obrigatório durante nove anos letivos. Por conseguinte, e a partir dessa implementação, todos os indivíduos passam a ter direito à educação, sendo o estado a garantir que todos os portugueses tenham igualdade de oportunidades de acesso escolar (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). De revelar, assim, a LBSE como um documento regulador do Sistema Educativo Português (SEP) que “concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1º, nº 2). O sistema educativo tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e incentivar a formação de indivíduos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Este sistema orienta-se através de uma organização que inclui “a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar” (idem, artigo 4º, nº 1). No que diz respeito a este relatório interessa falar da EPE e do 1.º CEB. Relativamente à EPE não é de carácter obrigatório e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 3º, nº1). No que concerne à educação escolar, que inclui o ensino básico e secundário, de cariz universal, gratuito e obrigatório, bem como o ensino superior (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto). Com o objetivo de prevenir o insucesso e abandono escolar, a partir de 2012, a escolaridade obrigatória foi alargada até aos 18 anos, assegurando um ensino gratuito sem existência de propinas e taxas (DL n.º 176/2012 de 2 de agosto).

De acordo com o explanado no DL nº 137/2012, de 2 julho, a escola é considerada um estabelecimento que visa proporcionar a todos os indivíduos o desenvolvimento de conhecimentos e competências, permitindo-lhes estimular as suas capacidades, de modo a integrar-se ativamente na sociedade. Neste

sentido, a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis de educação, proporcionando o desenvolvimento de capacidades, a aquisição de conhecimentos e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças uma participação informada e crítica “perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário” (Camões et al., 2016, p.5).

Importa realçar que a palavra autonomia, associada ao regime de autonomia das escolas, permite “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (DL n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 8.º, n.º 1), atribuindo às escolas autonomia para gerir o seu trabalho, potencializador para o alcance do sucesso das aprendizagens curriculares. Para tal, o trabalho colaborativo entre os docentes é crucial face à adequação do currículo, que permite responder às necessidades de cada criança (DL n.º 137/2012 de 2 de julho). Evidencia-se o papel dos professores na gestão curricular, surgindo a imagem do profissional docente como um gestor que atua de forma racional, técnica e passiva em relação às orientações dos especialistas curriculares e políticos (Ramos & Costa, 2004), intervindo e decidindo de acordo com as situações surgidas. Deste modo, as escolas devem promover aprendizagens curriculares, adequando o currículo às necessidades específicas dos alunos (DL n.º 75/2008, de 22 de abril). A autonomia é hoje reforçada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que permite a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, no sentido de promover aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado.

Nesta circunstância, o currículo identifica-se como um conceito complexo, dinâmico e multifacetado, existindo várias teorias referentes ao conceito de currículo que se encontra em constante evolução. Segundo Ribeiro (1999) o currículo é entendido como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino. Conforme Roldão (1999a), o currículo é encarado “como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, [sendo estas] científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (p.34). O currículo deve compreender uma estrutura aberta e flexível, não conferindo um caráter único, sendo apropriado à “realidade única e irrepetível, porque não

existem [crianças] iguais, [profissionais docentes] iguais, contextos iguais, escolas iguais” (Serra, 2004, p. 32).

De facto, “a escola para todos não é compatível com a formação verdadeiramente estandardizada (...) só um currículo flexível permite realizar este desiderato” (Alarcão, 1999, p.7), sendo da responsabilidade do docente a sua execução. Compreende-se que os conhecimentos específicos e experimentais da profissão, como menciona Flores, Peres e Escola (2011b), produzem forças representativas que influenciam o currículo, que integra “a essência daquilo com que trabalha” (Roldão, 1999a, p.39). Portanto, o docente como mediador entre o currículo e o saber tem um papel deliberativo na forma como organiza o espaço, o tempo e os recursos, pelo que a gestão do currículo é diretamente influenciada pela identidade profissional docente, com a experiência de vida e com a sua história profissional (Flores et al.,2011b). Todavia, é ainda o reflexo dos contextos organizacionais em mudança e das exigências sociais, pelo que “os saberes são recriados, renovados e incentivados por uma dialéctica entre as disposições subjectivas do indivíduo e as condições subjectivas da situação (...) [consequentemente] as estruturas sociais influenciam as práticas dos indivíduos” (idem, p. 2712).

Efetivamente, perspetivando o currículo de forma simplificada, pretende-se que a criança “aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” (Roldão, 1999b, p.41), sendo relevante que a sua construção seja centrada nos interesses e necessidades da criança, na abordagem integradora de conhecimentos ao serviço de problemas do quotidiano, na flexibilidade e abertura dos planos curriculares (Roldão, 1999b). De modo a favorecer o desenvolvimento holístico da criança, cabe ao professor mobilizar saberes multidisciplinares e transversais adequados ao nível de educação (DL nº 240/2001, de 30 de agosto), aquando do desenvolvimento do currículo. O Perfil dos Alunos para o Século XXI valoriza o ensinar com coerência e flexibilidade, referindo-se à flexibilidade como “instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8). O próprio documento refere, ainda, que a gestão do currículo deve valorizar “o trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação [das crianças] no seu próprio processo de formação e

construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (idem, p.8).

Num processo contínuo e global (Zabalza, 1998), a articulação curricular entre níveis educativos assume grande relevância. Na verdade, “articular o currículo implica uma reflexão sobre os objetivos da atividade, a sua relação com outros objetivos do currículo do 1.º CEB e das Orientações Curriculares” (Serra, 2004, p.104), salientando que, em ambos os níveis educativos, surge a preocupação em promover aprendizagens articuladas. Há uma “(...) necessidade de articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até as aprendizagens mais sintetizadas do ensino básico” (idem, p.76), que possibilitam à criança contactar com aprendizagens e experiências enriquecedoras, permitindo-lhe um desenvolvimento holístico.

Assim, como gestor do currículo, o profissional docente deve, ainda, procurar promover o desenvolvimento de práticas diferenciadas, apesar das dificuldades de chegar a todos ao mesmo tempo, como refere Tomlinson, (2008), sendo que emerge a necessidade de desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” (DL nº240/2001 de 30 de agosto, anexo III, ponto 2). Neste sentido, torna-se essencial a reflexão e planificação de estratégias que respeitem e valorizem as singularidades de cada criança, uma vez que estas apresentam diferentes ritmos de aprendizagem (Perrenoud, 2001). Neste contexto, o docente deve prover-se de competências e saberes, científicos e pedagógicos, éticos e morais, que possibilitem exercer a sua profissionalidade de acordo com os referenciais exigidos (DL nº 240/2001, de 30 de agosto), mas também conhecimentos, capacidades e atitudes relativos a competências digitais para responder com qualidade às exigências proferidas no século XXI (INTEF, 2017). Neste enquadramento, a EPE e o 1.º CEB evidenciam um conjunto de documentos reguladores e orientadores comuns às duas valências, concedendo a sua sustentabilidade na abordagem ao perfil duplo, definido no SEP.

Neste contexto, o profissional de educação deve ser encarado como um agente de mudança, que concebe a visão que hoje, mais do que nunca o estabelecimento educativo “deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”

(Oliveira-Martins, 2017, p.8). As organizações educativas devem ser espaços privilegiados para as crianças desenvolverem competências e conhecimentos que impulsionam as suas capacidades enquanto seres ativos da sociedade, promovendo “a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidade para todos” (DL nº 137/2012, 2 de julho, artigo 4º).

Neste âmbito, considera-se essencial as práticas educativas aliadas ao trabalho colaborativo, privilegiando a partilha de saberes e de experiências, como evidencia o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, respondendo às mudanças vividas e às exigências profissionais e sociais. Como se sabe, atualmente as mudanças ocorridas no mundo, nomeadamente a progressiva adesão às tecnologias digitais e seus ambientes, compreende-se a necessidade de os profissionais de educação serem criativos nas respostas aos interesses das crianças, uma geração digital com características muito próprias (Lopes da Silva et al., 2016; Flores & Ramos, 2016). Porém, a tecnologia digital, por si mesma, não assegura o sucesso educativo, sendo necessário uma seleção criteriosa da mesma, associando a melhor metodologia de acordo com os objetivos e intencionalidade educativa (Flores & Ramos, 2016). Desta forma, cabe ao profissional docente utilizar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “em função das diferentes situações, [incorporando-as] adequadamente nas actividades de aprendizagem (...) promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea e), dando sentido e emoção à aprendizagem no processo de construção de conhecimento, como reforça Flores e Ramos, (2016).

A fim de construir circunstâncias de aprendizagem renovadas ou inovadoras, tendo a criança e o processo de aprendizagem e comunicação no centro da ação, o profissional reflexivo torna-se mais inovador e criativo procurando descobrir problemas, inventar e experimentar soluções, adaptando-se constantemente (Schön, 1983; Woods, 1995), mas também evitando práticas rotineiras já que o cérebro tem capacidade de reproduzir mentalmente cenários e quando a ação é repetida frequentemente ele automatiza-a, sendo necessário menos pensamento consciente para realizar a tarefa (Flores, Ramos & Escola, 2015). Segundo Woods (1995) desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem construído sobre a criatividade, envolve “imaginação, capacidade de tomar lugar do outro e de ensaiar potenciais interações” (p.132). Importa salientar que

através de práticas criativas os profissionais de educação e as crianças não estão restritos aos papéis convencionas e as atividades educativas não estando também confinadas a espaços e tempos repartidos (Woods, 1995).

Toda a prática educativa deve ser planificada (cf. Capítulo II) e deve contemplar estratégias que valorizem a aprendizagem cooperativa e colaborativa, sem menosprezar também a individual, num ambiente construtivista. Neste quadro, releva-se Piaget (1977), que entende a criança como a construtora da sua própria aprendizagem, paradigma construtivista, mas também como agente principal da sua ação, evidenciando, ainda, que a sua aprendizagem é enriquecida se for desenvolvida socialmente, cabendo ao profissional docente orientar o desenvolvimento da criança (paradigma socio construtivista). Neste último paradigma é essencial a interação do indivíduo com os pares e com o meio, uma vez que esta interação simplifica a aprendizagem e a evolução dos saberes prévios (Fosnot, 1999), pelo que se valoriza a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Também Vygotsky (1991) acredita que o profissional de educação deve compreender as experiências já vivenciadas pelas crianças, de forma a conceder-lhes, a partir das mesmas, bases para a construção de novos conhecimentos. Reforça-se esta dinâmica na prática educativa na situação de estágio (cf. Capítulo III) onde se valorizou os conhecimentos prévios das crianças para a construção de novos saberes, considerando o potencial individual de cada uma, pois estas desejam sentir-se competentes e ver, por parte dos outros, o reconhecimento das suas capacidades e valorização do seu esforço (Estanqueiro, 2010), por conseguinte, a diferenciação pedagógica como instrumento que garante melhores aprendizagens (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Explanados os quadros teóricos e legais que sustentam o processo formativo de perfil duplo, emerge, de seguida as particularidades de cada nível educativo, a EPE e 1.º CEB.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, artigo 2º), na qual se desenvolvem conhecimentos, princípios, competências, atitudes e valores essenciais para o sucesso escolar da criança e para a sua vida em sociedade no presente e no futuro (Formosinho, 2013). Sendo uma complementação da ação educativa da família, destinada as crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, deve em colaboração com a família e a comunidade proporcionar experiências à criança que visem um desenvolvimento equilibrado e pleno, para que esta se torne num indivíduo “autônomo, livre e solidário” (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, artigo 2º).

Como promotora do desenvolvimento holístico da criança, a EPE tem como objetivos garantir o seu progresso pessoal, psicológico, cognitivo, motor e social, com o intuito de favorecer uma gradual consciencialização do seu papel, enquanto sujeito de uma sociedade democrática alicerçada em valores de respeito, cidadania e igualdade de oportunidades. Outros propósitos relacionam-se com a preparação da criança para a vida e, neste sentido, para os níveis educativos seguintes, particularmente no desenvolvimento do espírito crítico, da expressão e comunicação, do sentido estético, da criatividade e da compreensão do mundo através de aprendizagens diversificadas e significativas, proporcionando à criança bem-estar e segurança (Lei nº5/97, 10 de fevereiro; Formosinho, 2013).

Efetivamente, o acima mencionado é tido em consideração na organização das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), que integram princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, conceção e desenvolvimento do currículo, tornando-se um documento orientador e flexível, sendo o educador o responsável pela conceção e gestão do próprio currículo. Assim, este deve elaborar o Projeto Curricular de Grupo (PCG), que consiste na definição das estratégias das suas intenções educativas, planeamento da sua intervenção, em articulação com as OCEPE e o Projeto Curricular de Estabelecimento, adequando-o ao contexto, às características das crianças e das famílias, as aprendizagens, interesses e necessidades de cada criança e do grupo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007; Lopes da Silva et al.,

2016). Ao longo da PES, tanto o PCG como as OCEPE foram documentos essenciais na planificação das atividades desenvolvidas. Assim, procurou-se enquadrar essas ações planeadas não só nos objetivos pedagógicos, como também nas características e necessidades do grupo.

A observação revela-se um processo elementar no desenvolvimento e gestão do currículo, pois o educador de infância deve desempenhar o papel de investigador, deverá ser capaz de recolher e organizar a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação (Estrela, 1994). Porém, observar vai mais além da perceção, não é apenas ver, mas sim compreender o que se vê. Assim sendo, observação é considerada como uma estratégia relevante na formação e ação de profissionais de educação, constituindo a base do planeamento e da avaliação, servindo de apoio à intencionalidade do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta, ainda é compreendida com um processo fundamental à recolha das necessidades das crianças, assim como para analisar cada situação e estabelecer prioridades de ação. Assim, esta recolha de dados, sendo meio privilegiado, permite que o educador planifique de forma mais contextualizada e consistente face às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

Importa mencionar a planificação como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática. De acordo com as OCEPE (2016), planear não é, apenas, antecipar um conjunto de propostas, mas sim estar preparado para integrar situações imprevistas e aceitar as sugestões das crianças que possam potenciar a aprendizagem. Neste enquadramento, a planificação não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor à prática pedagógica que se pretende.

Consequentemente, a observação é crucial quer no processo de planificação, quer na organização do ambiente educativo e na avaliação, dado que avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação. Esta informação é importante para apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens, assim a avaliação é considerada como uma forma de conhecimento conduzida para a ação (Circular n.º 4/2011, 11 de abril).

Na EPE, a avaliação surge como “uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Assenta num processo sistemático em que não

se pretende obter uma classificação das aprendizagens das crianças, mas sim uma reflexão sobre os processos desenvolvidos e sobre formas de reconduzir esse processo para ultrapassar as dificuldades encontradas (Zabalza, 2001; Circular n.º4/2011, 11 de abril). Neste processo, cabe ao educador focalizar a avaliação noutras questões, não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também no bem-estar emocional e o envolvimento das mesmas na realização de determinada tarefa ou atividade (Portugal & Laevers, 2010). Assim sendo, o processo reflexivo possibilita que o educador adequa a sua prática aos interesses, aprendizagens e necessidades das crianças, ajudando-as a desenvolver competências enquadradas nas intencionalidades educativas que devem ser significativas (Portugal, 2012). Importa referir que o educador deve comunicar e partilhar a evolução de cada criança à família, uma vez que esta tem oportunidade de contribuir e o direito de participar no percurso pedagógico, permitindo alargar as interações e enriquecer o processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Como já foi evidenciado anteriormente, o educador deve construir e gerir o currículo, refletindo sobre as escolhas que sustentam a sua prática tendo como referência o expresso na LBSE, na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e nas OCEPE, não obstante estes “são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 21), graças à sua flexibilidade e fontes de enquadramento teórico. Dada a complexidade da educação, entende-se que a pluralidade de abordagens curriculares, contrariamente à adoção de apenas uma, se torne mais capaz de dar resposta à educação, cabendo ao educador ajustar e desenvolver um currículo em função de cada prática que vivencia (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, analisam-se os pressupostos curriculares para a educação de infância, cujas características foram assumidas durante a prática como a adequação ao grupo e ao contexto onde se desenrolou a PES.

Deste modo, as ações educativas tiveram como referentes algumas abordagens curriculares para a educação de infância, nomeadamente *High-Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna. Os princípios destas abordagens defendem a criança como centro da ação educativa, cabendo ao educador o papel de orientar o processo educativo. Nesta linha de pensamento, a criança é considerada um ser competente que participa com liberdade, sensibilidade e inteligência na construção da sua aprendizagem, e que a sua

motivação e interesse na tarefa, em colaboração com os outros, promove uma aprendizagem colaborativa e socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ao conferir à criança o papel de protagonista na construção do seu conhecimento, as três abordagens apresentam a escuta da criança como um princípio fundamental.

A organização do espaço educativo deve ser refletida e gerida simultaneamente entre o grupo e o educador de infância, proporcionando às crianças deslocarem-se livremente pela sala de atividades, sem a dependência do educador, desenvolvendo a autonomia e iniciativa, dado que reconhecem cada espaço, que se apresenta dividido por áreas de interesse (cf. Capítulo II). Conforme a abordagem *High-Scope*, a sala de atividades não tem um modelo singular, assim como não tem uma organização fixada do início até ao seu fim, adaptando-se às características, interesses e necessidades do grupo (Hohman & Weikart, 2011). É o jogo espontâneo que vai solicitar a organização e reorganização do espaço educativo (Lino, 2013), definindo o seu caráter flexível, sendo esta organização promotora de aprendizagem colaborativa e interação social, igualmente defendida pelo Movimento da Escola Moderna (Folque, 2012).

No que concerne à distribuição das áreas de interesse, observou-se que se encontram organizadas em conformidade com os interesses do grupo, incentivando-as a manusear os diversos materiais de cada área que, depois da sua exploração e manipulação, são arrumados pelas próprias crianças nos respetivos locais, promovendo a autonomia como defende a abordagem *Reggio Emilia* (Lino, 2013).

Tanto a abordagem *Reggio Emilia* como o Movimento da Escola Moderna defendem que o espaço deve ser organizado em colaboração pelo educador com as crianças, dado que influencia todo o processo de organização e aquisição das aprendizagens, destacando o uso das paredes da sala de atividades para a exposição das produções realizadas pelas crianças, no sentido de serem valorizadas, apoiarem nas aprendizagens adquiridas e enriquecerem, ainda mais, a sala de atividades (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013; Folque, 2012).

Relativamente à organização do tempo, existia uma rotina diária definida, porém flexível, organizada de forma a oferecer às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo (Lino, 2013). As rotinas

diárias estabelecidas em conjunto entre o grupo e o educador, proporcionam às crianças o conhecimento e previsão dos momentos que se sucedem ao longo do dia, possibilitando organizar as suas atividades e o seu tempo, promovendo a autonomia e a liberdade de escolha, podendo sofrer mudanças sempre que necessário, como defendem as abordagens *Reggio Emilia* e *High-Scope*.

Enfatiza-se a potencialidade das interações no desenvolvimento holístico das crianças, fundamental na construção dos seus conhecimentos, observada na interação criança-criança e adulto-criança. A abordagem *Reggio Emilia* considera essencial o trabalho colaborativo entre a escola e a comunidade, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem global da criança (Malaguzzi, 2016). Esta abordagem defende, também, o trabalho em grupo ou a pares, na medida em que estimula a criança a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (Lino, 2013, p. 119).

No decorrer da PES, observou-se que a educadora cooperante assumiu uma postura participativa, coorientadora e mediadora, desligando-se da postura transmissiva, adequando a sua prática às necessidades, interesses e aprendizagens das crianças, como defende a abordagem *High-Scope*, ajudando-as a desenvolver competências enquadradas nas intencionalidades educativas que devem ser amplas e significativas (Portugal, 2012).

Salienta-se a importância da metodologia de trabalho de projeto, presente nas abordagens *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna*. Esta abordagem pedagógica auxilia as crianças a aprofundar e a compreender melhor o sentido dos acontecimentos e fenómenos que ocorrem no meio envolvente. A criança através de problemas desencadeados reflete acerca dos mesmos e encontra ativamente a solução, construindo assim o seu pensamento, através da descoberta. É o educador que deve dar sugestões sobre as formas mais adequadas das crianças representarem as suas ideias e descobertas (Katz & Chard, 2009). Deste modo, um projeto caracteriza-se por ser um ato intencional que parte do interesse de todos os intervenientes, promovendo aprendizagens significativas (Kilpatrick, 2006; Gambôa, 2011).

O trabalho por projeto concretiza-se através de um processo que tem uma evolução progressiva, permitindo uma flexibilidade de adaptação dos meios aos fins, que determina as quatro fases que refere Vasconcelos (2012): a definição de um problema ou tópico de interesse que desperte a curiosidade na criança, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a sua execução e por fim a

divulgação e avaliação do projeto. Portanto, a metodologia de trabalho de projeto promove metodologias ativas e construtivistas, que assegura a voz e a escuta ativa da criança (Oliveira-Formosinho, Gambôa (orgs), Formosinho & Costa, 2011), bem como promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, possibilitando à criança a construção do seu próprio conhecimento. Esta metodologia é considerada uma mais-valia no processo educativo, visto que responde as necessidades e interesses das crianças (Katz & Chard, 1997), e dá oportunidade de as crianças serem exploradoras e investigadoras, permitindo uma aprendizagem colaborativa (Lino, 2013).

Toda a ação educativa foi desenvolvida num ambiente acolhedor, estimulante e desafiante, visando a criança como sujeito e agente do processo educativo.

3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico abrange três ciclos sequenciais, nomeadamente o 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, caracterizando-se de cariz universal, obrigatório e gratuito, no qual cada ciclo se encontra subdividido em anos de escolaridade, como já foi mencionado no início do capítulo (Lei nº49/2005 de 30 de agosto). No que diz respeito ao 1.º CEB encontra-se organizado em quatro anos de escolaridade, que constitui a segunda etapa do SEP, com a “função de completar, aprofundar e alargar” (Pires, 1987, p.45) o apreendido no ciclo de educação anterior. Este ciclo visa, ainda, assegurar uma formação global aos cidadãos garantindo-lhe “o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei nº49/2005 de 30 de agosto, artigo 7º, alínea a). Com efeito, a educação básica deve promover nas crianças atitudes autónomas, de maneira a formar cidadãos livres, solidários, democráticos e responsáveis, intervindo ativamente na comunidade, sendo determinados como objetivos específicos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo,

do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº49/2005 de 30 de agosto, artigo 8º, ponto 3, alínea a).

O currículo no ensino básico é entendido como um “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, artigo 2º, alínea a). Sendo o currículo a base da organização do ensino cabe ao professor delinear estratégias de adequação que proporcionem aprendizagens significativas e com sentido para as crianças (Roldão, 1999a).

Neste contexto, o 1.º CEB caracteriza-se pela monodocência, visto que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei nº49/2005 de 30 de agosto, artigo 8º, ponto 1, alínea a). De acordo com o Despacho Normativo nº 10-A/2015 de 19 de junho, a coadjuvação pode ser relevante na medida em que promove práticas profissionais colaborativas entre docentes, em benefício da qualidade e melhoria da educação, que se reflete nas aprendizagens, competências e nas dificuldades a colmatar.

Neste âmbito, e dando importância à matriz curricular do 1.º CEB (DL n.º 139/2012 de 5 de julho), que integra disciplinas de carácter obrigatório, especificamente o Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, complementando ainda com o Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e o Inglês. Efetivamente, a carga horária semanal atribuída as estas áreas evidencia-se diferenciadora, destacando-se Português e Matemática que contam com um mínimo de sete horas semanais respetivamente, por sua vez a componente de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras assumem no mínimo três horas semanais, sendo que o Inglês destina-se, apenas, as crianças que frequentam o 3º e 4º ano (DL nº 176/2014 de 12 de dezembro). O Apoio ao Estudo tem como objetivo primordial apoiar as crianças na criação de métodos de estudo, visando o reforço do apoio das disciplinas supramencionadas, com o mínimo de uma hora e meia por semana. Nota-se que a Oferta Complementar deve ter no mínimo uma hora semanal e deve promover, transversalmente, a Educação para a Cidadania e as componentes de trabalho com as TIC (*idem*). No caso específico do contexto de

estágio, as crianças a partir do 3º ano de escolaridade têm obrigatoriedade de frequência em Programação. No que diz respeito à sobrevalorização das áreas curriculares de Matemática e Português, esta diz respeito não só à carga horária semanal, como também à importância que se imprime na componente de Apoio ao Estudo.

Salienta-se que a diferente distribuição da carga horária pode interferir no desenvolvimento integrado e articulado do saber, como confere a gestão flexível do currículo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Contudo os estabelecimentos de educação têm estimulado o professor a adotar tempos separados para as diferentes componentes curriculares, como se verifica na apresentação dos sumários diários. Compete ao docente proporcionar uma formação em que “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7º, alínea b). Esta interligação remete para o conceito de interdisciplinaridade, que é compreendida como “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 13), dado que proporciona interligar vários conteúdos do saber, de uma forma global e não individual. Efetivamente, este conceito é o ideal para uma formação integrada, pretendendo acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, “a existência de um axioma comum a várias disciplinas” (Pacheco, 2001, 84). Assim, também as áreas transversais podem ser desenvolvidas como recursos às áreas disciplinares, podendo ser usadas como motivação para abordar um conteúdo, ou como consolidação ou complemento do mesmo, uma vez que “ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas [as crianças] oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam e tomar decisões” (Oliveira-Martins, 2017, p.11).

Tendo em consideração a necessidade de reinventar a escola com o intuito de reconstruir o currículo, torna-se indispensável a adoção de uma postura reflexiva, fundamentada e crítica da prática docente, visando a aquisição de novos saberes profissionais (Nóvoa, 1992; Roldão, 1999b). Cabe ao docente, através dos seus conhecimentos, decidir e agir perante diferentes situações, mediando as suas decisões entre os programas nacionais e as características do contexto e do grupo (Sacristán, 1989; Nóvoa, 1992). Assim, o professor deve

valorizar as experiências e características de cada criança, de forma a compreender os seus interesses e motivações, para conseguir desenvolver práticas diferenciadas, promovendo o desenvolvimento de capacidade e conhecimentos. Neste contexto, a visão de gestão flexível do currículo está implícita à necessidade de se adotar uma pedagogia construtivista, e romper com a pedagogia transmissiva, desenvolvendo uma nova visão do processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

Importa realçar que o docente possui como referência documentos oficiais, como os Programas, Metas de aprendizagem e aprendizagens essenciais. Encontrando-se apresentado em cada área curricular os conteúdos a desenvolver ao longo do ciclo educativo, de modo a respeitar a ordem de progressão da sua aquisição (Despacho nº 15971/2012 de 14 de dezembro). Para além disto, importa salientar a existência de dois documentos de Organização Curricular e Programas que engloba a área curricular de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, em que esta última componente curricular engloba Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Plástica e Dramática.

Atualmente é fundamental uma boa formação de professores impulsionadores de uma educação de qualidade nos diversos níveis educativos e capazes de utilizar ferramentas e estratégias diversificadas, no âmbito de um currículo inter e transdisciplinar (DL nº79/2014 de 14 de maio), que por consistentes saberes científicos, didáticos e pedagógicos, pela criatividade e inovação sejam capazes de adaptar os documentos oficiais aos seus contextos, tendo em consideração planificações relativas ao ensino diferenciado, uma vez que cada contexto tem crianças com dificuldades, capacidades e ritmos de aprendizagens distintos (Tomlinson, 2008). Deste modo, fomentou-se (cf. Capítulo III) um clima educativo para que todos os intervenientes se sentissem parte integrante e integradora, promoveu-se a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores essenciais na construção do cidadão não deixando de delinear objetivos de desenvolvimento da autoestima para que as crianças não se sintam obrigadas a estudar, mas tendo vontade própria de aprender (Tapia, 2003).

Dada a importância da prática educativa desenvolvida durante a PES considera-se essencial refletir sobre os recursos educativos como instrumentos para o sucesso. Estes foram selecionados intencionalmente, como apoio às

atividades, integrados numa metodologia. Sabendo que recursos educativos são qualquer material desde que usado para fins didáticos em um contexto (Graells, 2000). Ao longo da PES diversificou-se os recursos, mas entre estes salientam-se as TIC, porque são dirigidas às mudanças culturais e práticas pedagógicas capazes de contribuir para o enriquecimento das pedagogias e das didáticas e para a renovação de práticas educativas, pois promovem alternativas contextuais na formação da docente-estagiária, desafiando a criatividade e o pensamento crítico relativamente a questões de uso técnico e didático da ferramenta. No 1.º CEB o manual escolar é um recurso base, orientador da prática educativa para a maioria dos professores. Efetivamente, os manuais devem ser utilizados de forma criativa e inovadora, ou seja, dar resposta a novas necessidades aliando-os aos recursos tecnológicos, trazendo “a motivação que estimula, envolve, alegra e traz felicidade ao processo de ensino e de aprendizagem” (Flores & Ramos, 2016, p.202). O manual começa a sofrer alterações embora breves, pois todas as editoras apresentam como alternativa ao manual suporte de papel, o manual digital, embora cópia do anterior. Segundo Flores, Ramos e Escola (2015) não é suficiente essa alteração, pois o manual escolar deve oferecer um conjunto de possibilidades que alargam o campo de ação da criança, permitindo um aprofundamento da temática, pela criança, desafiando os modos de ensinar, de aprender e de avaliar, fortalecendo uma aprendizagem informal e o desabrochar de metodologias pela necessidade de uma abordagem que ajude a criança a organizar a informação recebida, a transformá-la em conhecimento e a aplicá-la criticamente no seu quotidiano. Assim, e de acordo com Flores, Ramos e Escola (2015) impõem-se um currículo mais flexível e revolucionar o processo de ensino e de aprendizagem num ambiente socio construtivista. Efetivamente, atualmente há uma tentativa de exercício efetivo de autonomia pela gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) que vai exigir mais responsabilidade do professor na promoção de melhores aprendizagens, quer ao nível de conteúdo curricular e da articulação de saberes, quer ao nível do desenvolvimento de competências e atitudes (Oliveira-Martins, 2017). Assim sendo, no decorrer da PES, procurou-se utilizar os manuais escolares equilibradamente e em articulação com outros recursos, nomeadamente, com os tecnológicos.

Esta cenário mostra que atualmente o professor é duplamente desafiado: se por um lado deve responder aos interesses das crianças, que na atualidade não dispensam as tecnologias digitais no seu cotidiano, por outro lado deve procurar práticas promotoras de um pensamento reflexivo, criativo, crítico e articulado, e ainda práticas motivadoras para o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento nas áreas curriculares (Flores & Ramos, 2016). No 1.º CEB, quando as aprendizagens com as TIC têm como centro a criança promovem “a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e eficiência, além de [facultar] um maior envolvimento a nível (...) da capacidade de trabalho” (Flores et al. 2011a, p.406).

Torna-se fundamental refletir sobre a avaliação, visto que contribui para a decisão de determinados aspetos intrínsecos ao contexto educativo, nomeadamente ao processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, é considerada como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção de qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo nº 14/2011 de 18 de novembro, anexo I, ponto 2). Em particular no 1.º CEB, os processos de avaliação formam um método sistemático, contextualizado e organizado. Tanto pela avaliação interna, que é encargo do corpo docente da própria instituição educativa, como externa, da responsabilidade dos serviços do Ministério de Educação. De acordo com o explanado no artigo 24º do DL nº17/2016, de 4 de abril, a avaliação pode assumir diferentes modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Relativamente à avaliação diagnóstica, deve ser realizada sempre que seja considerada necessária, sobretudo no início do ano letivo, permitindo ao professor conhecer cada criança para determinar as suas necessidades, aplicando estratégias de diferenciação pedagógica, colmatando, assim, as dificuldades evidencias nas crianças (Diogo, 2010; DL nº17/2016 de 4 de abril).

No que concerne à avaliação formativa, assume um carácter contínuo e sistemático e gera medidas pedagógicas adequadas à diversidade das crianças e às aprendizagens a desenvolver, devendo recorrer a instrumentos de recolha de informação adequadas à variedade de aprendizagens e às circunstâncias em que estas ocorrem. Assim, possibilita aos intervenientes do processo ensino e aprendizagem a aquisição de informações sobre o desenvolvimento das

aprendizagens, para que seja plausível um ajustamento das estratégias e dos processos (DL nº17/2016 de 4 de abril).

Por fim, a avaliação sumativa realizada no final de cada período letivo que dá origem à tomada de decisões, no final do ano letivo, relativamente à progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada criança. Deste modo, esta avaliação deve regular e melhorar as práticas educativas (DL nº17/2016 de 4 de abril). Na maioria das práticas educativas ocorre o uso da avaliação sumativa através da concretização de fichas de avaliação que se exprime na mediação de conhecimentos que as crianças foram capazes de adquirir.

Neste âmbito, durante a PES procurou-se desenvolver a avaliação formativa, pelo seu processo contínuo, que ajuda na tomada de decisões relativamente à ação educativa.

O professor do 1.º CEB necessita de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, que sustentaram uma prática contextualizada e significativa. No seu processo formativo, também, desenvolve competências que o permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências da escola de hoje e do futuro (Alonso & Rodão, 2005), proporcionando o desenvolvimento das crianças na descoberta de si próprias, nas relações com os outros e no conhecimento que constrói sobre o mundo que as rodeia (Alonso & Roldão, 2005; Delors, 2005). Ser professor do 1.º CEB, na atualidade, implica adotar princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização da aprendizagem, isto é, optar por estratégias e recursos eficazes para todas as crianças aprenderem, para produzirem uma apropriação de conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, individualmente e colaborativamente (Oliveira-Martins, 2017). O docente do século XXI deve auxiliar as crianças a tornarem-se autónomas e autorreguladoras, e visto que se aprende refletindo sobre a sua prática e partilhando experiências, deve, ainda, assumir uma atitude reflexiva e investigativa relativamente às suas ações educativas, de maneira a melhorar a sua ação.

Concluído o presente capítulo, que expôs os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o percurso de formação da docente-estagiária, seguir-se-á o capítulo seguinte que apresentará a caracterização da instituição educativa, onde decorreu a PES, bem como a caracterização do contexto da EPE e do 1.ºCEB, seguindo-se da metodologia de investigação utilizada no decorrer da formação.

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

Considerando a abordagem sistêmica e ecológica de Brofenbrenner, o desenvolvimento da criança é influenciado pelo seu meio envolvente, pois “só no quadro de interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33). Por este motivo, o conhecimento, por parte do profissional docente, do meio e contexto onde a criança está inserida, torna-se essencial para poder compreender o seu desenvolvimento. Desse modo, o docente deve adaptar o ambiente educativo aos interesses, necessidades e conhecimentos das crianças (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011; Portugal,1992).

No presente capítulo, encontra-se explanada a caracterização da instituição educativa, bem como dos contextos de EPE e de 1.º CEB onde foi desenvolvida a PES. Essa caracterização terá em consideração as características das crianças nas diferentes dimensões (educativa, familiar e social) e a organização dos contextos (das interações, dos recursos, do espaço e do tempo) por serem elementos influenciadores de toda a prática educativa. Seguidamente, será apresentado uma pequena reflexão sobre os contrastes e similitudes entre as duas vertentes em análise.

Além disso, a metodologia de investigação-ação inerente no decorrer da PES, utilizada como estratégia de formação e desenvolvimento profissional, também se encontra caracterizada neste capítulo.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Neste mestrado foi proporcionada a oportunidade de realizar a PES, tanto em EPE como em 1.ºCEB na mesma instituição, o que permitiu a construção de

conhecimentos mais aprofundados, contribuindo para uma visão abrangente da mesma. Assim, a PES ocorreu, em ambos os contextos, num centro escolar pertencente ao distrito do Porto.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019), existem áreas de intervenção prioritária para atingir a melhoria contínua da qualidade de ensino, dos resultados escolares, da supervisão pedagógica, da articulação entre os diferentes níveis de ensino, na gestão disciplinar e, ainda, da qualidade dos apoios educativos. Para isso, foram traçadas estratégias, como fomentar o uso das tecnologias, estimular o desenvolvimento de projetos educacionais colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem e disponibilizar mais recursos. Pretendem, também, promover uma articulação entre ciclos favorável, fomentando o espírito colaborativo entre docentes, coordenadores e os encarregados de educação.

O agrupamento é composto por um conjunto de infraestruturas ao serviço das crianças, das suas famílias e da comunidade em que se insere. Envolve seis escolas – uma Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI), uma escola EB1, três centros escolares e uma Escola Básica e Secundária, sendo esta a 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, composto por quatro salas de 1.º CEB, um gabinete para a coordenação, uma 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 (AAAF). A segunda parte, construída em 2010 designada de Edifício Novo, alberga sete salas, das quais três destinam-se a EPE e quatro ao 1.º CEB, uma sala para educadores e professores, uma casa de banho para os adultos, uma casa de banho para crianças da EPE, duas casas de banho para as crianças do 1.º CEB, duas arrecadações e uma sala destinada à central do sistema informático. Na entidade existe, ainda, um refeitório com uma cozinha, uma casa de banho e uma arrecadação. O espaço exterior da instituição dispõe de um espaço amplo, em terra e em cimento, apenas tem um campo de jogos e poucos espaços verdes.

Importa ressaltar que qualquer instituição educativa deve ser “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele

trabalham” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.23). É um espaço que possibilita interação entre os diversos intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), e que tem uma influência determinante no trabalho que o profissional docente realiza com o seu grupo crianças e as respetivas famílias, assim como na dinâmica da equipa educativa (Lopes da Silva et. al, 2016). Assim, dado ao conhecimento dos diferentes espaços e recursos disponíveis no centro escolar, durante a PES, foi proporcionado à docente-estagiária realizar práticas educativas noutros espaços da instituição, nomeadamente no salão polivalente.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em conformidade com o perfil específico do educador de infância, este docente é responsável pela construção e desenvolvimento do currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (DL nº241/2001 de 30 de agosto, anexo nº1, secção II) que deve ser adequado as necessidades, interesses e meio envolvente das crianças, com o intuito de conceber um ambiente estimulante e facilitador do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens, cabendo ao educador refletir sobre este e, caso necessário proceder a ajustes (Post & Hohmann, 2011; Lopes da Silva et.al, 2016). Para isso, importa ter um conhecimento aprofundado das várias dimensões que o constituem (grupo, interações, espaço, materiais e tempo), permitindo adequar o processo educativo. Os dados da caracterização do contexto na EPE, obtidos através do processo de observação, sustentam a compreensão das ações desenvolvidas e expostas no ponto 1 do Capítulo III do presente relatório.

O grupo era constituído por 18 crianças, das quais seis do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A heterogeneidade de idades merece ser especificada pelo que havia treze crianças com três anos, quatro crianças com quatro anos e uma criança com cinco anos. O grupo caracterizava-se como heterogéneo não só relativamente à

faixa etária, mas também ao nível da sua personalidade, desenvolvimento e aprendizagens, o que exigiu da díade uma gestão próxima das competências, interesses e dificuldades das crianças, traduzindo-se numa planificação coerente e coesa, implicando uma reflexão para a ação atenta aos detalhes e possíveis imprevistos.

Em diálogo com a educadora cooperante constatou-se que todas as crianças frequentam pela primeira vez a EPE. Neste grupo existia uma criança, G.A, com perturbação do espectro do autismo, não referenciada com Necessidade Educativas Especiais, beneficiava de um Plano Individual de Intervenção Precoce elaborado pela Equipa Local de Intervenção. Esta equipa pluridisciplinar intervém “em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento” (Decreto-Lei nº 281/2009, 6 de outubro, artigo 4, alínea c) apoiando, ainda, “as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação” (idem, artigo 4, alínea d).

Em geral, os elementos do grupo não eram muito pontuais, frequentemente, chegavam atrasados, afetando o funcionamento das atividades a decorrer, sendo trabalhado este problema através de conversas informais com os familiares. Tratava-se de um grupo assíduo, com exceção de uma criança, que faltava continuamente, sem razão aparente. Esta situação foi gerida com sensibilidade pela educadora cooperante que, em conversas com a família da criança, tentava salientar a importância da EPE para o desenvolvimento holístico da criança, salientando, no entanto, que a decisão final era sempre da família dado que este é um nível educativo de caráter facultativo e complementar à educação familiar.

No que se refere ao contexto familiar afirma-se que as crianças vivem com o pai e a mãe, família nuclear, sendo a maior parte dos agregados familiares constituídos por três ou quatro elementos, à exceção de duas crianças que vivem em regime monoparental, encontrando-se ao encargo da mãe. Em relação ao nível de formação, a maioria dos pais ultrapassava a escolaridade mínima obrigatória, pelo que 22 possuíam habilitações académicas iguais ou superiores ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Quanto à situação profissional, o nível de desemprego era baixo, visto que em um universo de 32 pais apenas três não exerciam qualquer atividade profissional. Por consequência das atividades profissionais dos encarregados de educação e pela incompatibilidade com o

horário letivo, algumas crianças do grupo frequentavam a componente AAAF promovida pela Câmara Municipal, que funciona em três períodos distintos ao longo do dia.

As famílias mostravam-se disponíveis, participativas e interessadas na colaboração das atividades, propostas ou realizadas, e igualmente nas reuniões de pais e no atendimento proposto para os encarregados de educação, que é a primeira quarta-feira de cada mês, das 15h30 às 16h30, tal como consta no Projeto Curricular de Grupo. Os momentos em que a educadora estabelece comunicação com as famílias são “ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

Relativamente às motivações e interesses, o grupo evidenciava o gosto pela audição de histórias, pelas canções e pelos jogos de mesa e construções. Quanto à educação artística existia bastante interesse por jogos motores, dramatização de histórias e atividades relacionadas com as artes visuais, nomeadamente o desenho, pintura e o uso de plasticina. Outros interesses expressados pelo grupo constavam-se nas atividades no espaço exterior e na exploração das áreas de jogo.

Após uma observação direta e contínua, o grupo revelou necessidades ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, mais precisamente, no respeito pelo outro, na colaboração e partilha com o outro, na incapacidade de lidar com o insucesso e frustração. No que concerne à Área de Expressão e Comunicação as crianças apresentavam dificuldade na comunicação oral, principalmente, no que diz respeito à dicção e articulação de palavras e, ainda, na construção de frases simples.

Considerando os interesses, motivações e necessidades do grupo, a educadora alterava a planificação, de modo a promover o bem-estar e aprendizagens das crianças. Este aspeto relaciona-se com a dimensão das interações adulto-criança baseada na segurança, respeito, colaboração, estimulação e escuta da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Face às interações criança-criança e criança-adulto e aos comportamentos sociais, a maioria das crianças demonstrou ser muito participativa e interessada nas atividades realizadas. Contudo, sobressaía um grupo de quatro crianças extremamente extrovertidas, que queriam ser sempre as primeiras a falar e a

participar na atividade. Apesar do entusiasmo e envolvimento destas crianças ser indispensável para a atribuição de significado às experiências e construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007), ocasionalmente não conseguiam ser empáticas com os outros, percebendo que não podiam ser sempre elas as primeiras, fazendo com que a díade de formação atuasse nesse sentido. Já as crianças menos participativas eram incentivadas a participar e contribuir, motivando-as a falar ou desenvolver a atividade em primeiro lugar. Era notável um clima relacional positivo, pois tratavam-se de crianças amigáveis, carinhosas e sociáveis, que procuravam constantemente os adultos e amigos para beijinhos e abraços, ainda assim eram frequentes pequenos conflitos entre pares, que eram resolvidos através do diálogo e da escuta. Quanto à criança G.A, esta apresentava dificuldade de interação com o grupo, no entanto não demonstrava dificuldades em se relacionar com o adulto. As relações criança-adulto caracterizavam-se como muito positivas e a educadora procurava sempre articular momentos de aprendizagem, de diálogo e partilha com momentos humorosos e lúdicos, apreciados pelas crianças. Efetivamente, o adulto assumia um papel relevante na mediação e resolução de conflitos entre pares, tal como no apoio de tentativas de negociação oferecendo ao grupo segurança, estabilidade e envolvimento afetivo para que se desenvolvessem saudavelmente e de forma holística (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, a educadora cooperante criava um ambiente afetivo, atividades estimulantes e criativas, que proporcionava a cada criança a oportunidade de comunicar, de se expressar, de socializar e de desenvolver a sua autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

A sala de atividades apresentava um espaço amplo, acolhedor, uma temperatura amena e iluminação natural graças à existência de grandes janelas numa das paredes. As restantes paredes da sala eram preenchidas com documentos para consulta da educadora, com o quadro das presenças, o relógio do tempo, o quadro das tarefas do chefe, outros materiais construídos em atividades e realizações livres das crianças, contornando o tom cinzento da sala e conferindo-lhe cores agradáveis e significativas (Hohmann & Weikart, 2011), permitindo que as crianças sintam o seu trabalho reconhecido (Arends, 2008). Neste contexto, as crianças participavam ativamente na organização do espaço, bem como na escolha e organização de materiais, como era o caso da escolha e colocação dos materiais nas paredes.

A organização da sala de atividades por áreas de jogo permitiu conceber uma relação com a abordagem *High/Scope*, pela delimitação no espaço e proximidade com o cotidiano das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Nos vários espaços encontram-se os materiais que se caracterizam pela sua quantidade, qualidade e adequação à faixa etária do grupo. A acessibilidade dos materiais, em parte, não era facilitada por existir, por exemplo, um armário na sala onde estavam guardados alguns livros de literatura infantil, material de pintura, recorte e escrita. No entanto, todos os materiais disponíveis para utilização por parte das crianças encontravam-se colocados em estantes adequadas à sua altura, com intuito de promover a sua autonomia. Para uma análise mais pormenorizada das áreas integradas na sala de atividades importa proceder à sua enumeração: área do acolhimento, área da pintura, área da escrita/artes visuais, área do faz de conta, área da biblioteca, área da informática, área das ciências, área da música e a área dos jogos e das construções.

A área do acolhimento constituída por um tapete colorido visivelmente agradável. Neste espaço encontrava-se afixado o quadro de presenças, o relógio do tempo e o quadro de tarefas do chefe. Neste espaço eram realizados diferentes momentos e atividades, por exemplo, o momento do acolhimento, partilha de acontecimentos vivenciados pelo grupo, relaxamento, escuta de histórias, momentos de canto e danças.

Na área da pintura, as crianças tinham oportunidade concretizar desenho e pinturas, utilizando um cavalete, boiões com diferentes cores de tinta e pinceis. No que concerne à área da escrita/artes visuais, as crianças concretizam atividades de desenho, pintura, modelagem, rasgagem e colagens. Todos os materiais de expressão plástica encontram-se ao alcance das crianças, como os lápis de cor, os lápis de cera, marcadores, as folhas de papel, cola, plasticina e os utensílios para a sua exploração, promovendo, assim, a autonomia das crianças. Segundo as OCEPE republicadas em 2016, as crianças têm prazer em utilizar e explorar diversos materiais para desenhar ou pintar, cabendo ao educador alargar as suas experiências, com intuito de desenvolver a imaginação e as possibilidades das crianças.

A área do faz de conta era composta por pequenos móveis, associados à divisão da cozinha e do quarto e vários utensílios referentes a materiais domésticos, permitindo às crianças a exploração de alguns materiais do seu

quotidiano, de forma livre e natural, proporcionando o jogo simbólico. Nesta área, as crianças tinham oportunidades de brincar em conjunto, expressar os seus sentimentos, usar a linguagem para comunicar sobre quem estão a representar e responder às necessidades, interesses e pedidos umas das outras, bem como representar acontecimentos que experienciam ou que ouviram falar (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da biblioteca encontrava-se equipada com uma pequena estante de três prateleiras, dispondo alguns livros de pouca qualidade literária, três *puff's* e uma mesa pequena.

A área da informática incorporada por um computador, com acesso à Internet, e colunas. O espaço era utilizado pelas crianças para momentos de pesquisa com o auxílio da educadora, sendo este um potencial recurso para a recolha de informação e de promover o desenvolvimento de diversas competências nas crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Importa salientar que o uso de equipamentos associados as novas tecnologias foram relevantes para a realização de atividades com o grupo, dado que as crianças começam desde muito cedo a contactar com estes meios de comunicação e informação.

Na área das ciências, eram dinamizadas experiências e o grupo explorava materiais científicos, como por exemplo globo terrestre, quadro do corpo humano, jogos de imanes, lupas, óculos com mistura de cores, balança, pesos, estufa. É fundamental que as crianças contactem com esta área de modo a sensibilizá-las para as ciências naturais e sociais (Lopes da Silva, et al., 2016)

A área da música continha vários instrumentos musicais, incluindo instrumentos criados pelo grupo, arrumados num armário com prateleiras à altura das crianças, facilitando o seu acesso. Nesta área, eram explorados os instrumentos e os sons que estes produzem, chegando a criar ritmos para as canções.

A área dos jogos e construções continha legos, jogos de encaixe e de enfiamento, jogos de mesa e pista de carros. Todos materiais eram selecionados pela sua versatilidade, durabilidade e valor estético (Lopes da Silva et al., 2016). Os jogos de mesa eram realizados numa das mesas da área da escrita/artes visuais.

À entrada da sala de atividade encontravam-se cabides individuais adequados à altura e faixa etária do grupo, identificados com o nome e fotografia de cada criança, permitindo desenvolver a autonomia. Uma das portas da sala

de atividades dava acesso ao espaço exterior, que era bastante amplo e disponível apenas para as crianças da EPE como forma de estarem mais seguras.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o espaço exterior deveria ser uma área maravilhosa para as crianças, onde estas podem, livremente, correr, empurrar e puxar carrinhos, 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 fazerem dentro de casa. No entanto, neste contexto o espaço exterior era reduzido para o elevado número de crianças e, ainda, revestido em tijoleira e com um espaço verde quase inexistente. O material disponibilizado era reduzido, pouco estimulante e não se adequava as necessidades e interesses das crianças.

A organização do tempo era marcada pela rotina diária e flexibilidade das atividades planejadas, pois o tempo educativo deve corresponder a momentos caracterizados por uma periodicidade, bem como apresentar sempre uma distribuição flexível (Lopes da Silva et al., 2016). O dia do grupo iniciava-se às 7h30 com abertura da instituição que acolhe as crianças que frequentam as AAAF. Às 9h, a educadora e o grupo dirigem-se para a sala de atividades para o momento do acolhimento, onde as crianças se sentavam na área do acolhimento à medida que iam chegando, seguidamente elegiam o chefe do dia, marcavam a sua presença no quadro das presenças e contavam algumas novidades, seguindo-se as atividades planeadas. Posteriormente, as crianças realizavam a sua higiene pessoal e, ainda, na sala lanchavam. Após o lanche, as crianças seguiam para o espaço exterior ou brincavam nas áreas de jogo, dependendo das condições meteorológicas, regressando mais tarde à sala de atividades onde podiam dar seguimento as atividades ou explorar as áreas de jogo. De seguida as crianças realizavam a sua higiene pessoal, almoçavam e podiam usufruir do espaço exterior ou das áreas de jogo. Pelas 15h30, o grupo era dividido em dois, sendo que um deles ia para o portão do centro escolar onde eram entregues aos familiares e o outro seguia para as AAAF. A rotina pedagógica apresentava momentos sequenciais que transmitiam segurança à criança, por esta conhecer o que sucedia a cada momento do dia. Esta rotina já se mostrava familiar para a maioria do grupo, assim, a “vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a

compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

A reflexão sobre as situações, as necessidades, as potencialidades e interesses manifestados pelas crianças, tornaram-se um suporte essencial do processo de intervenção.

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

O par pedagógico desenrolou a sua prática educativa em 1ºCEB numa turma do 2º ano, constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os seis e sete anos, sendo quatorze do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Segundo a professora cooperante, existiu apenas uma alteração na turma, relativamente ao ano anterior, mantendo-se, mesmo assim, o número de elementos do grupo.

O grupo era heterogéneo no que se refere à personalidade de cada um e aos níveis de desenvolvimento das aprendizagens, existindo ritmos de trabalho diferentes, usualmente na realização de uma tarefa alguns alunos não a concretizavam se não tivessem o reforço positivo da equipa educativa, contrariamente a outros que tomavam a iniciativa e solicitavam o apoio do adulto quando necessitassem mesmo de auxílio. Tendo em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças, grande parte do grupo adquiriu a técnica da leitura durante o precedente ano letivo, apesar desta, ainda, precisar de ser mais desenvolvida. As crianças demonstravam-se sempre muito interessadas, colaborando com empenho em todas as atividades desenvolvidas. No corrente ano letivo foram sinalizadas três crianças com dificuldades de aprendizagem. Uma delas apresentava diagnóstico prévio de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, encontrando-se a ser medicado e apoiado pelo Serviço de Psicologia e Orientação. A criança apresentava dificuldades em participar e manter-se na tarefa, como também em adequar o seu ritmo de trabalho às rotinas da sala de aula, dispersando-se com alguma frequência, revelava alguma resistência em trabalhar amuando e desistindo com

facilidade, dado que reagia mal ao fracasso, necessitando de supervisão e o reforço positivo do adulto na execução das tarefas. Outro manifestava alguma evolução na aprendizagem, contudo era pouco assertivo e muito precipitado na execução das suas tarefas. A sua caligrafia era pouco cuidada, sendo por vezes difícil de perceber os seus trabalhos, todavia se estiver próximo do adulto as tarefas são concretizadas com maior rigor e correção. A terceira criança apresentava muitas dificuldades na comunicação, pois algumas vezes não se percebia o que dizia, contudo notava-se algum esforço para se fazer perceber, quando era solicitado. Este demonstrava interesse nas tarefas, porém necessitava de um constante apoio individualizado devido à sua imaturidade. As crianças mencionadas anteriormente usufruíam do Plano Individual de Acompanhamento Pedagógico, mas apenas duas delas ausentavam-se da sala, quatro horas semanais, para frequentarem o apoio educativo.

Dada a heterogeneidade do grupo, no momento de planificar as ações educativas atendeu-se à necessidade de desenvolver práticas diferenciadas, valorizando todas as crianças, nomeadamente as suas potencialidades, de modo a que estas sejam frequentemente confrontada com situações educativas enriquecedoras, tendo em consideração as características e necessidades individuais (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). Ao longo da PES, inicialmente, refletiu-se sobre os interesses e necessidades observadas, posteriormente, avaliaram-se os processos da semana anterior, e só depois se iniciava a elaboração da planificação da semana posterior. Estas reflexões, de forma colaborativa, permitia a criação de um ambiente favorável à construção de novas aprendizagens e, ainda, à melhoria da prática educativa.

Efetivamente, uma prática educativa eficiente não requer apenas o conhecimento das características das crianças, assim como conhecer o contexto extracurricular de cada uma. Sendo que, as famílias representam “outro elemento da situação que incide de maneira notável na aprendizagem e, em geral, em toda a dinâmica do processo escolar (Zabalza, 1998,p.69). No geral, tratava-se de um grupo proveniente de famílias de um nível socioeconómico médio, dos quais três alunos beneficiavam dos auxílios económicos da Câmara Municipal (um do escalão A e dois do escalão B). Na sua maioria, os educandos viviam com ambos os pais se registando, no entretanto, quatro casos em que os pais estavam separados e estas crianças habitavam com a mãe.

Relativamente às interações adulto-criança e criança-criança e aos comportamentos sociais, a maioria das crianças eram muito participativas, intervindo autonomamente para responder a questões ou colocar dúvidas, contudo havia algumas que, pela sua timidez e insegurança, participavam com menos frequência, o que levou à díade estimulá-las a contribuir e a colaborar em sala de aula, dando-lhes a palavra em primeiro, ou, então, atribuindo-lhes responsabilidades específicas. Mesmo tratando-se de crianças sociáveis e comunicativas, era comum alguns desacatos, nomeadamente durante os intervalos e o almoço. Estes eram, sempre, geridos pela professora cooperante democraticamente, através da escuta das várias partes, tendo em consideração testemunhos de outras crianças, especialmente da responsável de turma e da responsável do refeitório. Na relação entre pares, interagem positivamente, em geral, com os colegas do lado, apoiando-se mutuamente na resolução de tarefas. Durante a PES constatou-se algumas dificuldades relativamente à escuta e respeito pelo outro, necessitando de um trabalho mais profundo ao nível da Área de Formação Pessoal e Social. Assim, foram várias vezes trabalhadas atitudes de respeito pelo outro em atividades dinamizadas pela díade de formação (cf. Capítulo III). Sendo o trabalho colaborativo outras das dificuldades do grupo, procurou-se desenvolver práticas educativas que estimulassem o trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, para o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas. No decorrer da PES, observou-se que a professora cooperante adotava uma postura de liderança da turma, que valorizava as opiniões, interesses e necessidades das crianças, criando momentos de escuta. Portanto, sentia-se uma relação de companheirismo, no qual a docente transmitia segurança e conforto a todas as crianças, nunca desprezando momentos de afetividade e carinho. Em relação às interações da tríade e da equipa educativa, centravam-se num clima de confiança e entreajuda, uma vez que o objetivo primordial consistia no melhoramento do processo de aprendizagem das crianças, enriquecendo os processos inerentes na prática educativa.

Nesta linha de pensamento, salienta-se a relação estabelecida entre a família e a escola, sendo observado por parte da professora cooperante disponibilidade total para o atendimento individual aos encarregados de educação, manifestando preocupação nas dificuldades sentidas e no desempenho das crianças. A participação e procura da família na vida escolar dos seus educandos

revelou-se frequente, recorrendo, na maioria dos casos, a marcações de reuniões individuais.

Quanto à atitude das crianças face à sala de aula, estas respeitavam e preservavam os materiais, tendo a maioria adquirido esses hábitos, no durante o 1.º ano. Praticamente todas tinham o cuidado de manter a sua mesa arrumada e caso sujassem o seu lugar ou a sala, era o responsável pela limpeza da sala que chamava atenção, e o responsável pela limpeza do quadro, que apagava o quadro no final do dia. Antes de irem para o recreio, era raro, algumas das crianças não se preocupar em deitar fora o lixo do lanche, colocar a cadeira no lugar correto e arrumar a mesa.

A turma era bastante autónoma e responsável, sendo estas competências trabalhadas através das responsabilidades diárias, como por exemplo o responsável pelo recreio, recados, limpeza, turma, cantina e apagar o quadro. Estas tarefas eram realizadas diariamente e de forma rotativa, dando a oportunidade a todos os alunos de as realizarem, tornando-os participantes ativos, e contribuindo para a sua valorização perante os colegas, da mesma maneira que aumenta a sua autoestima.

De facto, outra dimensão significativa no processo de aprendizagem das crianças corresponde ao espaço e ambiente da sala de aula, visto que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1998, p. 239). Assim, a sala composta por uma parede totalmente envidraçada, integrando uma janela com pouco espaço de abertura e uma porta para a varanda, o que prejudicava a circulação do ar e provocava um mau estar no seu interior em dias de muito calor, interferindo na predisposição das crianças para a realização das atividades solicitadas. Outro aspeto a salientar prendia-se com quantidade de luz natural que entrava na sala de aula, graças à parede envidraçada. Em contrapartida, a luminosidade incidia no rosto das crianças e nas mesas, afetando a visualização para o quadro e cadernos, uma vez que os estores eram muito espaçados uns dos outros extrapassando a luz, sendo necessário, em alguns momentos, a deslocação das mesas e das crianças. A exposição da sala à luz solar tornava a temperatura amena, criando um ambiente confortável. A existência de aquecimento central permitia o regulamento da temperatura nos períodos mais frios.

Tendo em consideração que a organização deste espaço é “um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), a sala era constituída por 14 mesas e 27 cadeiras, sendo que cada mesa era destinada a duas crianças, organizadas em forma de U, incluindo a secretária da professora titular, com duas filas de mesas unidas, com três mesas, lado a lado, no seu interior. Esta disposição garante a partilha e comunicação entre todas as crianças, e de igual modo proporciona a deslocação da professora cooperante no espaço educativo para poder auxilia-las. Com efeito, a disposição da sala podia variar ao longo do ano letivo, adaptando-se às dinâmicas de trabalho e às necessidades evidenciadas pelo grupo.

Relativamente aos materiais e recursos disponíveis na sala de aula, verificou-se a existência de um quadro branco e um quadro interativo, situado em frente às mesas das crianças. Diariamente, em cima das mesas cada criança tinha vários estojos (um com material de escrita, cola, tesoura e régua, outro estojo com lápis de cor e de cera, por fim um outro com os marcadores), um caderno de linhas, outro de quadrículas e os manuais, que eram distribuídos pelas quatro crianças responsáveis. Alguns materiais encontravam-se etiquetados com o nome de cada criança e guardados num armário, ao alcance das crianças, todavia, só iam buscar o material com a autorização de um adulto. Em conformidade, outros materiais como ábaco, blocos lógicos, tangram, sólidos geométricos, material multibase, jogos didáticos, cartolinas, vários tipos de folhas, tintas, livros de histórias, manuais escolares e capas individuais de trabalho, encontravam-se organizados no interior de um armário, que abrangia uma das paredes da sala. Existia, também, inserido nesse armário, um lavatório e banca, no qual se verificava o seu bom estado de conservação e adequação à estatura das crianças, o que possibilitava fomentar a autonomia dos alunos. Existia um espaço com os caixotes do lixo que permitiam as crianças realizar a reciclagem. No fundo da sala, encontravam-se os cabides etiquetados com o nome de cada criança para colocarem os casacos.

Considerando que o ambiente educativo deve ser “agradável e altamente estimulante utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (Oliveira-Formosinho, Formosinho et al., 2013, p.151). Nesta perspetiva, as paredes da sala, do 2ºB, assumiam como principal funcionalidade a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, de forma a serem valorizados e divulgados, como também recursos oferecidos pelas

editoras e materiais produzidos pela professora cooperante, como por exemplo o quadro de aniversários, os números ordinais, calendário, casos de leitura e regras de sala. Para além disto, havia um computador com acesso à *internet*, na secretária da professora titular, um sistema de som e um projetor, sendo recursos tecnológicos que, integrados criativamente e adequadamente no processo educativo, compõem fatores motivadores e potenciadores de aprendizagem (Moreira, 2000).

No que concerne à dimensão organizacional e gestão do tempo do horário letivo e não letivo da turma, inicia-se às 9:00h, seguido do primeiro intervalo que ocorre entre as 10:30h e as 11:00h. Posteriormente, as crianças voltam para a sala de aula até às 12:30h, de seguida é efetuado o intervalo para almoço até às 14h. Todos os dias, um assistente operacional deslocava-se a cada sala para recolher a informação relativa ao número de refeições exatas a servir, uma vez que nem todas as crianças usufruíam do refeitório, para além disso como forma de facilitar a gestão de ocupação do refeitório, uma vez que era impossível todas as crianças do centro escolar almoçarem em simultâneo eram criados turnos por anos de escolaridade. Às 14h00 as crianças retomavam as salas tendo, novamente, intervalo às 15h30. Às 16h, iniciava-se a última aula do dia, que ocorria até às 17h30. Todos os dias, o último tempo da tarde, estava ao encargo dos diferentes professores das Atividades de Enriquecimento Curricular – Expressão Musical, à segunda e sexta-feira, e a Atividade Físico-Motora, nos restantes dias da semana.

Importa salientar, que durante este tempo letivo, a professora cooperante organizou um horário de turma que corresponde ao consignado no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, sendo observado, durante a prática educativa, o seu cumprimento de um modo flexível podendo ser suscetível uma alteração, em prol de razões de eficácia do processo de aprendizagem, bem como a partir de sugestões, interesses e necessidades pedagógicas manifestados pelas crianças.

Importa realçar que o modelo de ensino expositivo, centrado nos manuais escolares, era predominante neste contexto, porém era notório um esforço pela professora cooperante em transformar este modelo de ensino apesar das dificuldades em desenvolver estratégias socio construtivistas, como a metodologia de trabalho de projeto ou trabalho experimental. No decorrer da PES, verificou-se que professora cooperante adotou uma grelha com alguns

critérios, como por exemplo o comportamento na sala, no recreio e na cantina, no qual as crianças tinham a oportunidade de apreciar a sua postura e a dos colegas ao longo do dia, pintando com a cor que correspondia à sua avaliação, como estratégias de autoavaliação e autorregulação de comportamentos. Constatou-se, ainda, que os recursos tecnológicos disponibilizados na sala eram utilizados usualmente, por parte da professora cooperante, para a exploração de alguns exercícios, a correção de fichas de trabalho e para a realização, em grande grupo, de fichas dos manuais que eram projetadas.

Durante a PES, a diáde debruçou-se em desconstruir a prática pedagógica tradicional, adotando novas estratégias e metodologias de aprendizagem que envolvessem, ativamente, as crianças ao longo do seu percurso educativo. Assim, procurou-se a inovação no uso de recursos, nomeadamente a utilização dos recursos tecnológicos como instrumentos promotores de práticas inovadoras que desenvolveram nas crianças competências fundamentais para a nova era.

Em suma, é de enfatizar as potencialidades, bem como as dificuldades que as características da turma e da sala trouxeram para o percurso formativo da docente-estagiária, explanado na tabela seguinte:

	Potencialidades	Dificuldades
Caraterísticas do grupo	Autonomia na concretização das tarefas	Desenvolver atividades atendendo aos diferentes ritmos de trabalho
	Interesse em jogos	
	Interesse pela audição de histórias	
	Interesse em ciências experimentais	
	Interesse no uso de recursos digitais	
	Necessidade de trabalho colaborativo e cooperativo	
Caraterísticas da sala	Quadro interativo e projetor	Falta de computadores em sala de aula para trabalhos em pequenos grupos
	Flexibilização da disposição da sala de aula conforme as dinâmicas de trabalho e às necessidades evidenciadas	
	Disposição das mesas facilitava a comunicação entre criança-criança e adulto-criança	
	Disponibilização de recursos para as atividades lúdicas e didáticas	
	Recursos digitais	

Tabela 2 - Potencialidades e dificuldades das caraterísticas do grupo e da sala para o percurso formativo

A caracterização do contexto, onde decorreu a PES, e o período de observação inicial foram momentos imperativos para a construção de conhecimentos mais aprofundados sobre as especificidades do contexto do 1.ºCEB.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os profissionais de educação aperfeiçoam a construção e qualidade da prática educativa quando adotam uma postura profissional indagadora e reflexiva, assegurando a tomada de decisões nos contextos educativos, recorrendo constantemente à reflexão, dado que cada contexto possui as suas particularidades, tornando-o único. De facto, a metodologia utilizada no decorrer da PES baseou-se na metodologia de investigação-ação, que consiste em “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27), que permite transformar e melhorar a prática, tendo em consideração o foco primordial de todo o processo educativo - a criança.

A investigação-ação é intencional, dado que é orientada pelos propósitos de desenvolvimento da educação e dos profissionais de educação (Máximo-Esteves, 2008), considera-se que não é uma atividade casual, mas um processo de aprendizagem contínua com intuito de apoiar os profissionais de educação a lidarem e superarem problemas e desafios emergentes na prática educativa. Outros autores destacam, ainda, algumas características relevantes da investigação-ação, como o facto de ser participativa e colaborativa, na qual todos os intervenientes no processo educativo são implicados no mesmo; ser prática e interventiva, não se limita apenas aos quadros teóricos ou à descrição de realidades, mas também a intervenção nessas realidades; ser cíclica, na medida em que geram possibilidades de mudança cruzando, constantemente, a teoria e a prática; ser crítica, na qual os intervenientes atuam como agentes de mudança; e ser autoavaliativa, pois sempre que ocorrem mudanças, essas são sempre alvo de avaliação, numa perspetiva de adaptabilidade e génese de novos conhecimentos (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). A metodologia de investigação-ação desenvolve-se de forma contínua e cíclica e

por várias etapas: a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que irão levar a um novo ciclo. Este ciclo dá possibilidade ao docente de construir e gerir o seu currículo com intencionalidade educativa, visto que exige uma reflexão sobre os valores e conceções subjacentes às finalidades da sua prática. Em síntese, “(...) 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).

Nesta perspetiva, desenvolveu-se uma prática educativa com base na observação, reflexão, registo, planificação, ação e avaliação, contribuindo para o desenvolvimento de competências de agir e pensar criticamente em ambos os contextos educativos, tendo em vista a construção da identidade profissional e de criação de momentos de aprendizagem enriquecedores através de intervenções educativas significativas para as crianças.

Com efeito, o processo de observação é imprescindível na prática educativa, sendo considerado como a “(...) primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada (...)” (Estrela, 1994, p. 29). Observar permite, ainda, que o profissional de educação fundamente as suas práticas, uma vez que em situações educativas de formação de professores a observação continua a ser considerada um dos pilares essenciais (Estrela, 1994). Apesar deste processo marcar o início da prática educativa, a observação foi um processo contínuo e transversal cujo registo das informações recolhidas foi crucial para uma posterior partilha e análise. Ao longo da PES foi possível recolher informações sobre o grupo e o ambiente educativo, nomeadamente, sobre a organização do tempo, espaço, materiais e as interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes, não se relativizou apenas às crianças, como também ao contexto educativo e ao contexto familiar, através de documentos e conversas informais com a educadora de infância e com a professora de 1.º CEB. Estas informações foram registadas na grelha de observação do contexto, realizados pelo par pedagógico. Além das grelhas de observação do contexto, as grelhas de observação das crianças, “(...) as notas de campo e os diários são instrumentos metodológicos que os [profissionais de educação] utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Neste sentido, reforça-se a relevância das informações recolhidas para realizar planificações adequadas ao público-alvo, ao nível dos seus interesses e necessidades, desenvolvendo uma prática refletida e pensada, já que “não há

ação educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77).

Nos dois contextos educativos, EPE e 1.º CEB, foram realizadas planificações pensadas em tríade, com apoio da supervisora institucional, respeitando a heterogeneidade do grupo de crianças. Em consonância, o docente ao planificar as suas práticas deve ter uma atitude reflexiva sobre estas de forma a idealizar e produzir planificações diferenciadas, estimulantes e criativas, recorrendo a estratégias com um propósito específico e com procederes distintos (Roldão, 1999a). Efetivamente, a planificação deve ter em consideração as seguintes características: “coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade” (Diogo, 2010, p.64). No momento de planificar as ações educativas deve-se atender à necessidade de desenvolver práticas diferenciadas, valorizando todas as crianças na sua individualidade sociocultural e heterogénea.

No decorrer da PES refletiu-se sobre as potencialidades, interesses e necessidades observadas, depois, avaliaram-se os processos da semana anterior, e só posteriormente iniciava-se a elaboração da planificação da semana posterior. Estas reflexões, de forma colaborativa, permitia a criação de um ambiente favorável à construção de novas aprendizagens e, ainda, à melhoria da prática educativa. Importa realçar que a conexão entre as atividades, nas planificações, possibilitou desenvolver uma prática coesa que, na aprendizagem das crianças, se traduziu na construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). A ação desenvolvida debruçou-se sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança. Deste modo, as ações fundamentaram-se nos conhecimentos prévios das crianças, possibilitando a promoção de aprendizagens pela descoberta e pela ação, colocando-a como participante efetivo no contexto (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Outra componente indispensável neste processo incide sobre o processo de reflexão, que possibilita a tomada de consciência da prática, ajustando a ação às necessidades, potencialidades e interesses das crianças. Todos os documentos produzidos à luz desta componente, as narrativas reflexivas, os guiões de pré-observação da PES e diário de formação, consideram-se como instrumentos ao serviço da construção e análise da identidade docente (Vieira & Moreira, 2011). Os processos de partilha, reflexão, confronto de ideias e práticas, entre a diáde

de formação, entre a díade e as orientadoras cooperantes e ainda entre a díade e as supervisoras institucionais foram constantes, efetuando-se antes, durante e após a ação. Deste modo, o processo colaborativo, desde da fase da observação, enriqueceu e apoiou o desenvolvimento da PES (*idem*). A reflexão sobre a ação e para a ação permite a existência de uma reconstrução dos saberes profissionais e uma autoavaliação acerca das práticas, desenvolvendo um olhar prospetivo que leva à existência de práticas mais conscientes (Ribeiro, 2011).

Em suma, os pontos que refletem a investigação-ação foram tomados como referências de orientação da prática educativa, proporcionando um conjunto de saberes indispensáveis que promoveram o desenvolvimento pessoal e profissional.

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

No decorrer do presente relatório de estágio, o leitor deparou-se com um quadro conceitual, teórico e legal que sustentaram a prática educativa e a construção deste capítulo, que emerge a relação entre a teoria e a prática desejável na formação de docentes. Esta relação perspectiva uma formação construtivista, dado que um conhecimento teórico consistente auxilia na resolução de situações da prática sobre as quais, posteriormente, se reflete, construindo e desenvolvendo o próprio conhecimento, como menciona Korthagen (2012). A ponte entre teoria e a prática levou à reflexão, durante a PES, criando-se saberes por ação do papel de investigador.

A prática educativa que ocorreu no contexto de estágio oferecem uma oportunidade de reflexão sobre os modos de ensinar e de aprender, pelo que constituem um processo formativo fundamental na construção da profissionalidade docente no âmbito da formação inicial de professores.

Assim, o presente capítulo apresenta a descrição da ação educativa ao longo de todo o estágio, bem como a análise crítica e reflexiva das estratégias, metodologias utilizadas na prática educativa e seus efeitos em diferentes dimensões (resultados da aprendizagem, emoções, motivação, processo de aprendizagem) num contexto específico. Para melhorar a visualização destes aspetos, este capítulo encontra-se subdividido em dois pontos que refletem as ações desenvolvidas, os resultados e evidências de comportamentos verbais e não verbais das crianças em cada contexto educativo onde decorreu a prática educativa: a EPE e o 1.º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante a intervenção no contexto, articulou-se os conhecimentos teóricos e legais adquiridos durante a formação com a prática educativa, reconhecendo-se que a teoria e a prática se completam. Assim, a PES tornou-se um período fundamental no processo formativo, gerando oportunidades de articulação entre a teoria e a prática, desenvolvendo competências e conhecimentos pessoais e profissionais. Através de diálogos e reflexões constantes com o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, a prática foi construída e sustentada na observação, planificação, ação, avaliação e a constante reflexão, permitindo a existência de um processo cíclico intrínseco à metodologia utilizada no decorrer da prática educativa, explanada no capítulo II.

Ao longo da PES, todas as atividades desenvolvidas tiveram por base um processo de observação e reflexão constante, que se refletiu na construção de planificações adequadas ao grupo e ao contexto, onde a centralidade residiu na criança, nos seus interesses, motivações e necessidade, traduzindo-se numa prática consciente e intencional (Zabalza, 2001; Fisher, 2005; Hohmann & Weikart, 2011). Para o conhecimento aprofundado de cada criança, a estratégia foi a atenção individualizada conseguida através de diálogo e contatos individuais com as crianças (Zabalza, 1998). Esta abordagem individual traduz a visão da criança como um ser singular com formas de aprender próprias, cabendo ao educador estimular e apoiar as aprendizagens, segundo as características de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Para que a elaboração de planificações adequadas, estruturadas e pertinentes foi essencial ter em consideração os feedbacks da supervisora institucional, da educadora cooperante e do par pedagógico, de forma a definir objetivos e a desenvolver atividades significativas para as crianças e para o desenvolvimento profissional da docente-estagiária.

De igual forma, as interações adulto-criança foram importantes durante o período do estágio, evidenciando-se como um fator primordial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, permitindo que estas desenvolvessem laços afetivos estáveis, demonstrassem vontade de interagir

com o outros e que se sentissem com mais confiança e motivação para aprender a ser, a fazer e a estar (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

As atividades desenvolvidas *a posteriori* foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. As atividades enquadram-se nas três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, da Área de Expressão e Comunicação e da Área do Conhecimento do Mundo. Através da articulação das várias áreas e domínios de conteúdo com os interesses das crianças, foi possível compreender a sua relevância para o seu desenvolvimento holístico, respeitando os seus ritmos, enquanto sujeitos e agentes ativos do seu processo de aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Partindo de um processo sistemático de observação do grupo, verificou-se que a maioria deste demonstrava necessidade de desenvolver competências ao nível da Área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente no respeito, escuta, partilha e colaboração com o outro. E através do jogo simbólico e partilha de acontecimentos foi notável um enorme entusiasmo e vontade de realizar atividades culinárias. Assim sendo, foi proposta a confeção de uma receita. O grupo sugeriu confeccionar um bolo e como forma de saber qual o sabor do bolo foi realizada uma votação, através de um gráfico que permitiu uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente (Castro & Rodrigues, 2009). Atendendo à perspetiva que a criança é um ser capaz e investigador (Vasconcelos, 2012), o grupo pesquisou em diferentes materiais (revistas, internet, livros de receitas) a receita do bolo de chocolate para confeccionarem. Para o seu registo, as crianças escolheram no computador imagens alusivas aos ingredientes e utensílios da receita, colando-as em cartolinas juntamente com o registo escrito. Assim, não se pretende uma abordagem formal à leitura e à escrita, mas sim fomentar e facilitar a emergência da linguagem escrita, considerando “a literacia enquanto competência global para a leitura, no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p.66).

Antes da confeção do bolo foi proposto a realização de um jogo, sendo este é uma atividade que dá prazer às crianças (Vygostky, 1991) e fomenta a aprendizagem colaborativa, na qual cada criança aprende, se desenvolve e, ainda, contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das outras (Lopes da

Silva et al., 2016). Este consistiu na procura dos ingredientes e utensílios necessários para a confeção do bolo. Para tal, foi criado um momento de diálogo com as crianças para apelar aos conhecimentos prévios do quotidiano, no qual relacionaram os ingredientes e utensílios ao local onde guardam em casa para descobrir onde estavam escondidos no jardim de infância. Como refere Arends (2008) os conhecimentos prévios da criança são o produto das conceções sobre o mundo, que formula a partir das suas interações com o meio envolvente. Após a procurar dos ingredientes foi utilizada a estratégia de contagem e a correspondência objeto-imagem para verificar se tinham sido encontrados todos os ingredientes da receita, uma vez que para desenvolver o sentido de número, as crianças necessitam de adquirir competências numéricas, nomeadamente a contagem oral, a contagem de objetos e o estabelecimento de relações numéricas (Pires, Colaço, Horta, & Ribeiro, 2013). Relativamente aos utensílios, que se encontravam nos armários da área do faz de conta, as crianças tinham de encontra-los e depois carimbar numa folha a imagem do respetivo objeto, como forma de verificação. Importa referir que este jogo fomentou a exploração do meio envolvente, permitindo que se desenvolvessem competências sociais, motoras, emocionais e cognitivas, bem como promoveu o espírito de colaborativo e entreaajuda (Arends, 2008).

A confeção do bolo contou com todas as fases de preparação de um bolo. Na fase de preparação, as crianças tiveram oportunidade de realizar uma das fases, quer fosse partir os ovos, encher a caneca, envolver os ingredientes ou verter a massa para a forma. A criação de ambientes que oferecem confiança à criança, permitem que esta se envolva de forma mais significativa na atividade. Este envolvimento foi demonstrado através de sinais de pura felicidade, entreaajuda, persistência, concentração e interesse. A reflexão entre a díade, educadora cooperante e supervisora instiucional sobre o envolvimento das crianças, na atividade acima descrita e analisada, permitiu comprovar a importância da promoção do bem-estar como forma de potenciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Considerando que o espaço exterior deve proporcionar às crianças experiências significativas que não seriam possíveis no espaço interior (Hohmann & Weikart, 2011), a díade decidiu criar um novo recurso para o espaço exterior da EPE, dado à carência de recursos e materias nesse espaço mencionado no Capítulo II. Deste modo, e dando seguimento ao interesse do

grupo pelas atividades culinárias foi proposta a criação de uma cozinha para jogar, utilizando-se lama. A cozinha de lama foi construída pelas crianças com o apoio de um assistente técnico, pois o envolvimento da comunidade educativa proporciona à criança um processo educativo de qualidade, princípio da abordagem *Reggio Emilia* (cf. Capítulo II). Seguidamente, o grupo sugeriu dar cor à cozinha antes de ir para o exterior. As crianças levaram utensílios de cozinha para o jardim de infância, demonstrando a importância do papel ativo da família para o desenvolvimento das crianças (Montandon, 2001), visto que os familiares ofereceram os utensílios solicitados para as crianças usufruírem na cozinha de lama. Todo o trabalho que se proporcionou na construção e decoração cozinha de lama foi cheio de valor emocional, pessoal e social (White, 2014).

Através das observações, foi notório que a maioria das crianças do jardim de infância ficaram surpreendidas e muito felizes para terem a cozinha de lama para brincar, pois a mistura de terra, água e de outros materiais naturais permite infinitas possibilidades de jogo, bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. Como menciona White (2004) a cozinha de lama fomenta o desenvolvimento da holístico da criança, promove essencialmente o jogo simbólico e oferece, ainda, oportunidades de resolução problemas. Neste contexto educativo, muitos adultos não entenderam o porquê de a cozinha de lama ser tão importante levantando muitas objeções. A díade de estagiárias explicou as potencialidades deste recurso e defendeu a importância deste jogo na vida das crianças. Contudo, optou-se por não disponibilizar terra e água todos os dias para o jogo das crianças, dadas as objeções e dificuldades de limpeza, mas sim um ou duas vezes por semana.

Estas objeções prendem-se com a acomodação do adulto em promover atividades convencionais de mesa, cada vez mais próximas das ações do 1.º CEB, evitando de algum modo ações educativas que se constroem em espaços imprevisíveis e incontroláveis pelo adulto, como é o brincar e a ação da criança no espaço exterior. Assim, e como menciona Neto (2005) o brincar, em Portugal, tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos. Deste modo, cabe aos adultos refletir sobre a sua ação a fim de compreender se estará ou não a proporcionar oportunidades ricas para o desenvolvimento harmonioso da

criança e, também, se todo o controlo estará a beneficiar a criança ou apenas tranquiliza o adulto (Figueiredo, 2015).

Como abordado no capítulo I, a organização e gestão do espaço em EPE constitui-se como um pilar do ambiente educativo, que influencia o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) pelo que o educador deve refletir, permanentemente, sobre a sua organização, funcionalidade e adequação (Lopes da Silva et. al, 2016). Assim, com base nos dados recolhidos por meio da observação, a diáde partilhou com a educadora cooperante o desinteresse que as crianças demonstravam pela área da biblioteca, evidenciando a intencionalidade de dirigir a prática para a necessidade de resolução deste problema emergente no contexto.

Tendo em consideração as potencialidades existentes na área da biblioteca, como o desenvolvimento de hábitos de leitura e o desejo de ler através do contacto com os livros e da audição da leitura de histórias (Sim-Sim, 2009) O contacto com livros infere significado à aprendizagem do alfabeto, facilita o gosto pela leitura, desenvolve hábitos de leitura, possibilita a aprendizagem ativa através da pesquisa e a (re)construção do conhecimento (Rodrigues, 2000; Lopes, 2006). Todos estes fatores são relevantes a considerar, não só para o sucesso escolar da criança, em futuros ciclos educativos, como para a sua formação ao longo da vida. Assim, a diáde colocou alguns livros e proporcionou vários momentos de “Hora do Conto”, na área da biblioteca, com o intuito de promover hábitos de leitura, bem como incentivar o grupo a trazer livros para a biblioteca e para contar aos amigos, dado que as histórias contadas ou lidas pelo adulto, assim como, as inventadas e recontadas pela criança, a partir de imagem ou de memória, suscitam o desejo de aprender a ler (Lopes da Silva et al., 2016). Após o momento desta partilha as crianças começaram a trazer livros de casa para serem elas próprias (re)contarem a história na “Hora do Conto”. Foi possível constatar a motivação e interesse das crianças, assim como das famílias no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, tornando-se um meio privilegiado para despertar o interesse e gosto pela leitura (Gomes, 1996).

Perante esta situação problema, a metodologia do trabalho de projeto apresentou-se como um processo capaz de produzir uma melhoria da qualidade do processo educativo das crianças e, de igual forma, mostrou ser um percurso formativo favorável por potenciar experiências educativas cruciais e integrantes

ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Katz & Chard, 1997; Edwards, Gandini & Forman, 1999; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A primeira fase da metodologia do trabalho de projeto decorreu da definição da necessidade de melhorar o espaço de leitura. Para isto, em um diálogo em grande grupo deu-se a voz às crianças, como forma de perceber quais as suas representações sobre os tópicos – “O que é uma biblioteca”; “O que tem uma biblioteca”; “O que tem a nossa biblioteca”, surgindo a primeira teia de ideias “O que é a biblioteca”. Por meio do diálogo orientado, de observação e escuta atenta, verificou-se que algumas crianças nunca tinham visitado uma biblioteca ou conhecido este espaço e/ou as suas funções, levantando a questão sobre a estratégia mais adequada para obter informação sobre este espaço. O facto de poucas crianças terem usufruído desta experiência, conduziu à programação de uma visita à biblioteca do Agrupamento, com a intencionalidade de promover a equidade de oportunidades no acesso à educação e o despertar da curiosidade sobre meios disponíveis na comunidade envolvente (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Porém, esta visita não foi possível levantando, novamente, a questão sobre a estratégia mais adequada para as crianças obterem informação sobre as bibliotecas.

Deste modo, a díade pedagógica proporcionou ao grupo uma visita virtual ao espaço de duas bibliotecas, bem como a visualização de um vídeo sobre as interações de crianças com o espaço e materiais de outra biblioteca. Apesar da familiarização das crianças com estes meios para momentos de lazer, a utilização das tecnologias na EPE permite alargar o conhecimento sobre formas de as utilizar, tendo sido, nesta situação, adotadas como um recurso de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Com a visualização de outras bibliotecas, as crianças demonstraram capacidades de reflexão, próprias de posicionamento crítico, estabelecendo comparações entre a biblioteca da sala de atividades e as bibliotecas visitadas. Esta análise e reflexão crítica em grande grupo, as crianças revelaram interesse em alterar a área da biblioteca, adaptando alguns materiais presentes nas bibliotecas visitadas. Assim, para o registo dos dados expressados pelo grupo elaborou-se uma teia de ideias intitulada de “Ideias para melhorar a biblioteca”, que orientou as atividades a desenvolver em prol da intenção geral que se orientava o projeto. Este momento, apesar de descrito pela segunda fase da metodologia do trabalho de projeto foi decorrendo conforme o desenvolvimento do projeto, já que as fases

são flexíveis e devem ser desenvolvidas atendendo às singularidades do grupo (Katz & Chard, 1997; Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Através da análise e discussão do que foi visto nas diferentes bibliotecas as crianças evidenciaram o interesse de construir um espaço de conforto e tranquilidade, com “almofadas” (I;M), “uma manta” (AM) e “decorar a parede”(TF). Para além disto, as crianças demonstraram interesse e preocupação em organizar os livros e alargar o leque de documentos escritos, acrescentando revistas, jornais e receitas elaboradas na sala de atividades e em casa com os familiares. Assim, o grupo começou a levar para o espaço almofadas de casa e receitas criadas com os seus familiares, evidenciando preocupação com a reabilitação da área de jogo.

Num dos momentos da “Hora do Conto”, a díade proporcionou a audição e visualização da obra “O Barco” de Mary França, através do computador da sala de atividade. Este momento suscitou nas crianças o desejo de ter o livro na área da biblioteca. Contudo, devido à impossibilidade de ter o livro na sala, duas crianças (C; B) sugeriram a construção do livro. Para tal, o diálogo em grande grupo relativamente às estratégias e materiais a utilizar permitiu a participação ativa de cada criança, valorizando as suas ideias e participação (Lopes da Silva et al., 2016). Após definirem os materiais a serem utilizados (folhas de papel A4, marcadores e lápis de cor) foi realizado o reconto da história, permitindo às crianças um posicionamento crítico relativamente ao momento da história que queriam ilustrar. Através de negociação e diálogo, as crianças selecionaram os diferentes momentos a serem ilustrados. No momento de apresentação do livro, as crianças demonstraram-se orgulhosas e contentes por verem as suas ilustrações no livro.

Com esta história surgiu a ideia de construir barquinhos de papel, assim como “um barco de papel grande” (B,J,M,S) para a biblioteca da sala de atividades. A construção e decoração do barco grande de cartão, com materiais escolhidos pelas crianças, foi uma iniciativa que partiu de quatro crianças e que acabou por ser um interesse comum a todas as outras, levando a que todas participassem ativamente, com motivação, grande entusiasmo e alegria para “velejar pelo mundo da imaginação”.

Em grande grupo decidiu-se a organizar os livros e restantes documentos escritos conduzindo à proposta de criar etiquetas. Para tal, as crianças encontram características semelhantes e diferentes nos livros e materiais,

permitindo agrupar-los. Encontrada a classificação ideal surgiu a necessidade de criar um código de identificação, para este problema uma criança sugeriu criar “bolinhas de diferentes cores” (C), permitindo as crianças saber sempre onde colocar os livros e restantes documentos. Dada a inexistência de espaço no móvel da biblioteca emergiu a necessidade de mais estantes na biblioteca, a estratégia da construção de caixas foi sugerida. Neste momento o apoio e o envolvimento da comunidade pela oferta de caixas de plástico ao grupo para prosseguir com o desenvolvimento do projeto foi fundamental. As crianças optaram por pintar as caixas, a díade de formação tomou a decisão de desenvolver a atividade em pequeno grupo, com vista à adequação das estratégias mediante as suas necessidades evidenciadas, e também para fomentar a colaboração nas vivências de aprendizagem.

Na perspetiva que ler e ouvir histórias é “uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou o telemóvel” (Sim-Sim, 2009, p. 7), a díade de formação decidiu criar uma história – “As aventuras do Pirata”. Esta foi dramatizada com materiais estimulantes e criados pelas crianças, como uma manta de retalhos, vestuário de pirata e o barco de cartão. Com esta atividade pretendia-se potenciar o desenvolvimento do imaginário das crianças e enriquecer as suas experiências (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). O momento tornou-se imprescindível, sendo que proporcionou a concentração e a satisfação, nomeadamente à criança com perturbação de espectro do autismo, bem como a interação lúdica a partir da história ouvida, a promoção da comunicação oral e contribuir para o gosto e o aumento de hábitos de leitura.

Recorrendo à manta de retalhos foi proporcionado às crianças o momento de criarem novas aventuras do Pirata e do seu papagaio nos retalhos, que se encontram em branco, apelando à imaginação e criatividade de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, por uma questão de espaço e de intencionalidade pedagógica foram formados dois grupos, um para criar na manta e outro para criar elementos da história no painel da biblioteca, de acordo com os interesses do momento, salientando que todas as crianças terão oportunidade de criar a sua arte no painel como na manta. Tendo em consideração que o pintar e desenhar são processos que exigem tempo e concertação, por isso foi importante dar tempo suficiente às crianças para que,

sem pressas, em pequenos grupos completassem as suas artes tal como desejavam (Hohman & Weikart, 2011).

A intencionalidade sobre a experiência de pintar nos retalhos em branco potenciou o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da partilha, da comunicação e expressão das crianças, sendo esta uma forma de evidenciar ideias, sentimentos e emoções (Leite & Malpique, 1986; Lopes, 2011). Importa referir que o grupo teve oportunidade de criar novos retalhos com material de costura: quadrados de serapilheira, agulhas e lã, com o intuito de alargar as experiências e as oportunidades de escolha da criança (Lopes da Silva et al., 2016), bem como potenciar o desenvolvimento de destreza, força e precisão na manipulação de objetos. Em reflexão com a educadora cooperante e supervisora institucional sobre esta atividade verificou-se que duas atividades, em simultâneo, com a mesma dinâmica acabou por forçar a partilha de materiais, uma vez que estes não chegavam para as todas as crianças que os solicitavam e impossibilitava o adulto observar e escutar atentamente as interações e necessidades das crianças.

Através desta atividade as crianças demonstraram interesse em construir um fantoche do pirata para poderem manipular e inventar as suas próprias histórias e, ainda, um baú do tesouro para guardarem todos os fantoches da sala de atividades. Assim, a realização do fantoche e a do baú do tesouro foram atividades desenvolvidas nas mesas da área das artes visuais/escrita, em que o grande grupo se dividiu em pequenos grupos. Esta dinâmica foi proposta, uma vez que o momento em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2011), onde a colaboração e partilha se tornam, ainda, mais evidentes entre as crianças. Durante estas atividades disponibilizou-se uma diversidade de materiais às crianças, já que a organização dos materiais e do espaço da sala de atividades, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são determinantes para as oportunidades de criação e exploração das crianças no Domínio da Educação Artística, como menciona Lopes da Silva et al. (2016).

A aquisição dos novos materiais, sugeridos e desenvolvidos pelas crianças, para a biblioteca, conduziu a uma reorganização dos materiais já existentes na área. O diálogo em grande grupo sobre a organização da área foi acompanhado da exploração de diversas localizações que os materiais deviam ocupar, finalizando-se a sua organização com a afixação das caixas de plásticos, a manta

e a colocação do barco “gigante”(F). No decorrer da PES, os diálogos entre o grupo fomentaram a aprendizagens através de práticas sociais e promoveram valores democráticos, em que as crianças tiveram um papel na construção de saberes umas das outras, desenvolvendo o sentimento de pertença (Niza, 2013).

Após a organização da área da biblioteca conferiu-se uma beleza única quando foram colocados todos os materiais desenvolvidos conforme o gosto das crianças. A baixa qualidade estética, antecedente que caracterizava esta área de jogo, contribuía para o desinteresse da sua exploração por parte das crianças, mas com esta transformação tornou-se num espaço agradável, apelativo e de conforto, que proporcionou o aumento da sua frequência. Esta transformação permitiu que as crianças preservassem o espaço e a sua organização, e que explorassem em pequenos grupos e individualmente, através do conto de histórias, exploração de fantoches e do barco.

A última fase da metodologia de projeto foi desenvolvida através da divulgação das experiências e aprendizagens às crianças das salas da EPE e 1.ºCEB. Para tal, a criação de um convite dirigido às crianças surgiu como o meio mais adequado para as convidar a visitar a área da biblioteca. A partilha de informações a redigir no convite emergiu um momento de diálogo em grande grupo, planificando-se o que escrever antes de escrever. Deste modo, a participação das crianças, orientada pela diáde, através de questões adequadas a funcionalidade do convite: “Para quem é o convite?”, “Convidamos para ver o quê?”, “Onde vai ser?”, “E a que horas?”. Deste modo, valorizou a voz das crianças, proporcionando um papel ativo na construção do convite e contribuindo para a construção de um conhecimento mais intuitivo da escrita e das suas finalidades (Viana & Ribeiro, 2014; Ríos, 2014). Para oficializar a partilha do projeto, o grupo deslocou-se às diferentes salas da EPE e do 1.ºCEB como o intuito de convidar para visitar a área da biblioteca. Durante a visita às salas, foi notável que as crianças sentiram à vontade em falar nas duas salas da EPE, no entanto isso não aconteceu nas salas do 1.ºCEB. As crianças demonstram-se surpreendidas, assustadas e curiosas com o ambiente educativa, uma vez que a realidade do grupo consiste num espaço grande para a movimentação livre e organizado por áreas (cf. Capítulo II) e o que observaram foi um espaço cheio de cadeiras e mesas, onde as crianças estão sentadas viradas para um quadro grande.

Considera-se a mudança de contextos educativos assustadora para a criança pelo facto das diferenças existentes entre ciclos educativos, salientando-se a mudança do papel da criança de ativo para passivo, o rigor do espaço interior da sala de aula em relação à sala de atividades, a distinção do perfil do professor em relação ao do educador e dinâmicas díspares de atividades. De modo a reduzir os efeitos da transição entre níveis educativos, as OCEPE sugerem a articulação entre a EPE e o 1.º CEB e a continuidade aos conhecimentos e vivências que as crianças têm quando entram na escolaridade obrigatória. Assim, a articulação de saberes surge como uma estratégia para apoiar o desenvolvimento holístico da criança, em que os docentes de cada nível de educação promovem atividades com o objectivo de facilitar a transição educativa. É pela participação em atividades dedicadas a toda a comunidade escolar e pela partilha do mesmo espaço que se promove as relações entre crianças, educadores e professores (Alarcão & Canha, 2013; Serra, 2014). A ocorrência da articulação entre ciclos educativos como uma estratégia para facilitar a transição advém, inegavelmente, da própria vontade e preocupação dos docentes, pois, caso contrário, ela não se sucede (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016).

Durante a divulgação do projeto, as crianças apresentaram a área da biblioteca explicando o processo e as experiências, demonstrando as aprendizagens desenvolvidas. Esta comunicação espontânea é importante, desde idades precoces, para fomentar a redução do medo de comunicar perante um público (Katz & Chard, 1997). O estímulo à comunicação em grande grupo, nesta e noutras atividades desenvolvidas, fundamentou-se na necessidade de desenvolver a comunicação oral, pois é na EPE que a maioria das crianças têm a oportunidade de minorar as dificuldades linguísticas para, futuramente, otimizarem o seu percurso de desenvolvimento e serem capazes de comunicar fluidamente (Lopes, 2006).

Refletindo sobre o projeto “Vamos melhorar a nossa biblioteca!”, apoiado na metodologia do trabalho do projeto, proporcionou às crianças aquisição de novos conhecimentos, novas competências e (re)descoberta de novas emoções. O projeto implicou momentos de colaboração e negociação, culminando alguns comportamentos individualistas. O entusiasmo manifestado pelas crianças permitiu refletir a respeito da opção pela metodologia de projeto, dado que o grupo aprendeu a colaborar, a respeitar o outro, a negociar, a refletir e a não

desistirem perante as dificuldades (Lopes da Silva et al, 2016), também desenvolveu capacidades intelectuais, expressivas, sociais e físicas (Katz & Chard, 1997).

Considera-se que este projeto correspondeu às intencionalidades propostas: dar resposta aos interesses e necessidades das crianças através do desenvolvimento de um projeto que, pelo papel ativo das crianças, proporcionou aprendizagens significativas à volta de um objetivo comum: a transformação da área da biblioteca, tornando-a apelativa para o jogo da criança. Assim, como menciona Katz & Chard (1997) a participação das crianças em projetos facilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas, partindo dos seus interesses, para as envolver, e tendo em consideração as suas necessidades de aprendizagem.

Neste sentido, foram apresentadas atividades que marcaram a prática educativa e que traduzem a articulação da teoria e da prática. Estas ações permitiram o envolvimento da docente-estagiária, dando-lhe muito gosto em construir os recursos e os materiais com as crianças e com as quais aprendeu, possibilitando-lhe construir o seu perfil profissional. Importa evidenciar que as crianças e o seu bem-estar foram as preocupações principais das ações desenvolvidas, procurando estimular o gosto por aprender, com intuito de proporcionar aprendizagens significativas. Assim, as atividades desenvolvidas, ao longo da PES, promoveram aprendizagens úteis e com sentido, em oposição de uma mera apropriação de saberes (Martins et al., 2007), numa perspetiva construtivista do processo de aprendizagem, aliada à metodologia de projeto.

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

O presente subcapítulo envolve a análise crítica e reflexiva do processo formativo em estágio profissionalizante em contexto do 1.ºCEB, etapa que constituiu um momento fundamental de construção de saberes inerentes ao perfil referido. É de mencionar que o percurso formativo, em contexto de estágio, se sustentou em referenciais teóricos articulados com conhecimentos

experimentais, o que implicou o desenvolvimento de capacidades e competências diversificadas (Alarcão, 1996), para a construção da identidade profissional. Esses saberes, competências e atitudes mobilizadas nas práticas educativas constituem o saber, saber-fazer e ser a que Tardif (2000) chama de epistemologia da prática profissional.

Aquando da construção de planos de ação e respetiva implementação no 2º ano do 1.ºCEB, atentou-se aos conteúdos curriculares adequados ao ano de escolaridade em questão e as necessidade e interesses específicos do grupo, assim como as orientações e conselhos da professora cooperante e da supervisora institucional.

Durante o percurso formativo, em contexto de estágio, foram diversas as ações dinamizadas em que as vozes das crianças foram atendidas, assim como o contexto, os seus interesses, necessidades e dificuldades, com intuito de envolver a criança no processo de aprendizagem para melhores resultados educativos, emocionais e motivacionais.

Face ao exposto, foi observado que as crianças evidenciavam necessidade de desenvolver competências ao nível do trabalho colaborativo, de autonomia, manifestando dificuldades no cumprimento de regras, tal como em aguardar pela sua vez nos diálogos estabelecidos (cf. Capítulo II). Todavia eram crianças que se interessavam pela realização de desafios aliados à resolução de problemas, trabalhos experimentais e pela realização de atividades colaborativas. Esta constatação tornou-se fundamental, uma vez que permitiu não só planificar no sentido da criança e do contexto, envolvendo as melhores estratégias, recursos e metodologias, como também intervir com um projeto de intervenção de modo a encontrar soluções para situações de difícil resolução para a professora cooperante, como era a de promover momentos de descoberta experimental já que era seu objetivo concentrar o currículo mais teórico para respeitar as exigências do programa. Avaliar e refletir sobre a prática educativa, modificá-las, melhorando-as, tendo em vista um processo de formação gradual e contínuo foi importante na construção de um perfil profissional.

Face às mudanças no ensino, relativamente à evolução do currículo e da sociedade (cf. Capítulo I), exige-se do docente respostas educativas mais sólidas, integradas e universais (Oliveira-Martins, 2017), não baseadas na transmissão de conhecimentos, mas na construção de ambientes educativos promotores do desenvolvimento da criança para aprender a ser, a estar e a viver juntos,

aprender a aprender e, assim, a dar resposta aos desafios emergidos, sendo capaz de acompanhar a evolução e as alterações sociais, de um modo proativo e inovador (Fullan & Hargreaves, 2001; Arends, 2008). Nesta perspetiva, e dado que a sociedade se encontra em constante mudança na qual as TIC são ferramentas presentes no quotidiano das crianças, sentiu-se necessidade de integrá-las nas práticas educativas desenvolvidas adotando metodologias e selecionando recursos digitais que cativassem o interesse da turma e motivassem as crianças no processo de aprendizagem. Ensinar, é isso mesmo, é organizar um conjunto de dispositivos que promovam a aprendizagem da criança, como refere Roldão (2009). É de realçar que as TIC foram um recurso utilizado regularmente nas intervenções educativas, dando oportunidade das crianças serem construtoras ativas do próprio conhecimento, sendo influenciadas por estratégias de descoberta, pesquisa e colaboração, com o intuito de desenvolver o pensamento criativo, a resolução de problemas e a criatividade.

Conforme Flores e Ramos (2016) vários estudos constataam que a mera presença de computadores em contexto escolar não impulsiona a mudança pedagógica, sendo necessário, simultaneamente, a introdução de novas estratégias e metodologias inovadoras. Efetivamente, foi a opção desenvolver dinâmicas educativas com novos recursos e outras metodologias, aliadas ao trabalho colaborativo, indispensável na atualidade para aprender a viver juntos, a saber ser e a estar com os outros, pilares fundamentais na educação (Delors, 2005). Além disso, houve o propósito de desenvolver competências, ao nível pessoal e social, nas crianças para que compreendam o mundo que as rodeia, aprendendo a conhecer, a agir e a viver junto através da participação e cooperação com os outros, aprendendo a respeitar e aceitar diferentes opiniões, o que gera um conhecimento de si próprio para estimar e respeitar o outro (*idem*). Neste contexto, a metodologia de colaboração e de descoberta foi adoptada para experimentar a sua implementação num ambiente digital de modo a encontrar respostas a velhos problemas, como os já referidos relativamente às crianças da turma, interesses, necessidades, motivações, mas também a novos problemas, como as exigências sociais para uma participação ativa numa sociedade em mudança. Também realça-se a articulação de saberes e nela a transdisciplinaridade para melhor compreensão do mundo, como atesta Morin (2000).

Assim, foram analisadas as informações recolhidas (Capítulo II), relativamente ao grupo e ao contexto, que integrou a base da articulação curricular e metodológica. Constatou-se que o conteúdo curricular, de modo flexível e contextualizado foi o *input* para uma transdisciplinaridade que permitiu orientar as crianças para a compreensão do mundo atual numa perspetiva global, dado que promove a integração de saberes, ultrapassando as barreiras das diferentes áreas curriculares (Bicalho & Oliveira, 2011). Deste modo, durante a prática educativa procurou-se articular as áreas do saber com áreas transversais, como a Filosofia para crianças e Educação para a Cidadania. A Filosofia para crianças centrou-se, nomeadamente, no desenvolvimento do pensamento crítico e ético, a capacidade de argumentação e a de tomada de decisões, sendo que para a construção de um cidadão livre, responsável e crítico deve-se criar momentos próprios para o questionamento e a reflexão (Guedes & Rego, 2012). Já a Educação para a Cidadania centrou-se, essencialmente, nos comportamentos e atitudes a adotar perante uma situação, nas competências de responsabilidade, tolerância, colaboração, respeito pelo outro, bem como na capacidade de saber ser e estar em grupo e saber falar em público.

Tendo em consideração os diferentes ritmos das crianças na concretização das tarefas, adequou-se a prática educativa aos distintos ritmos de aprendizagem, planificando atividades complementares, sendo relevante “(...) quer para manter um ambiente de trabalho produtivo, quer para assegurar o uso sensato do tempo de todos (...)” (Tomlinson, 2008, p.62). No decorrer da PES, desenvolveram-se atividades promotoras de aprendizagens diferenciadas, uma vez que “diferenciar o ensino passa por organizar atividades e interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p.14).

Neste sentido, ao longo da PES, e numa observação focada, sobre as interações e intervenções das crianças, constatou-se que um dos interesses, de um modo geral, se centrava na área curricular de Estudo do Meio. Assim, articulou-se esta área de interesse às restantes áreas do saber, no sentido de desenvolvimento de competências essenciais referentes ao Perfil do Aluno para o Século XXI (Oliveira-Martins, 2017). Uma das abordagens da área de interesse referi-se à atividade “Higiene Oral”, articulando com o Português, Matemática,

Expressão e Educação Plástica e áreas transversais – TIC e Educação para a Saúde, numa perspetiva de transdisciplinaridade.

Em todas as atividades desenvolvidas, a motivação foi fundamental, dado que “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010, p.11), fomentando o interesse e atenção das crianças. Nesta perspetiva, a atividade iniciou-se através da leitura e exploração do poema “Cão desdentado”, de Ana Saldanha. O momento antes da leitura permitiu a exploração de elementos paratextuais, nomeadamente a ilustração e o seu título. Depois da partilha das crianças sobre o tema do texto, partiu-se para o momento da leitura. Durante a leitura, foi possível observar a concentração das crianças e as suas reações graças à projeção do texto no quadro interativo. Após a leitura, foi construído um mapa das ideias principais do poema, realizado num recurso digital online profícuo para a realização do mesmo. Ao ter-se selecionado um recurso digital para criar um mapa de ideias, realizado no computador com projeção em simultâneo, motivou a participação e o empenho de todos e, ainda, a atenção e a compreensão por se apresentar o conhecimento numa única imagem que estimulou, por conseguinte, o cuidado em escrever corretamente, pelo que este recurso foi facilitador de uma relação positiva entre a criança e a escrita (Tavares & Barbeiro, 2011).

Posteriormente, as crianças foram desafiadas a pensar no porquê do título do poema, entre as quais surgiu a ideia de “o cão é desdentado porque come muito e não lava os dentes depois” (Criança A). Nesta linha de pensamento, as crianças foram estimuladas a refletir acerca dos alimentos e bebidas que podem prejudicar a saúde dentária, o que despoletou a observação do resultado da experiência “O que acontece aos nossos dentes quando bebemos refrigerantes?”, iniciada numa atividade anterior. A experiência consistiu, então, na colocação de um ovo cozido num copo com água e outro ovo, igualmente cozido, num copo com coca-cola, elemento que se considerou relevante para o despertar da atenção e curiosidade das crianças, uma vez que as mesmas partilharam, com entusiasmo, os seus hábitos de consumo do referido refrigerante. Paralelamente à concretização da experiência, sistematizaram e registaram, no manual de Estudo do Meio. Para além disso, as crianças tiveram a oportunidade de ativar os seus conhecimentos prévios e partilhar as suas conceções, ideias e explicações, argumentando-as e confrontando-as com as dos

seus pares (Sá & Varela, 2004; Lopes da Silva et al., 2016), num clima de liberdade de comunicação e colaboração. Importa realçar que as crianças foram observando as transformações ocorridas ao ovo, sendo possível estabelecer uma analogia com o efeito da falta de lavagem dos dentes, tendo-se, ainda, escovado os ovos para que as crianças compreendessem a importância deste hábito de higiene oral. Considerou-se a experimentação e a observação como atitudes de base para a descoberta do mundo, a observação das evidências, a comparação, avaliação e análise crítica das suas expectativas, as teorias iniciais e o contexto comunicativo e colaborativo criado, promovem à criança uma atitude crítica e investigativa (Lopes da Silva et al., 2016)

De referir que a conclusão da experimentação impulsionou um breve momento de diálogo sobre a higiene oral e, posteriormente, algumas crianças leram uns versos, no manual, que apresentava a escovagem correta dos dentes. Com o objetivo de fomentar a importância da higiene oral e dos hábitos corretos da escovagem de dentes, foi dada a possibilidade das crianças explorarem objetos relacionados com a higiene oral e o seu quotidiano (escova de dentes, fio dentário, elixir, pasta de dentes). Aproveitando estes instrumentos e com auxílio de um molde dentário as crianças realizaram os movimentos, passo a passo, referidos no poema, com o intuito de ensinar a lavar os dentes e a língua corretamente.

É importante que professor utilize várias estratégias entre elas o jogo, uma vez que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança através de situações lúdicas (Vygostsky, 1991). Assim, as crianças tiveram oportunidade de realizar, coletivamente, um quiz acerca do corpo, nomeadamente as fases de crescimento, a dentição e os hábitos de higiene. Foi notável o entusiasmo, motivação e apoio coletivo. Agora com a aprendizagem consolidada havia necessidade de aplicação de conhecimentos, pelo que foi solicitado que construíssem um cartaz informativo sobre a dentição e os hábitos de higiene oral, para mais tarde ser afixado na sala de aula por forma a valorizar as suas aprendizagens e seu prologamento.

Na perspetiva que “a família e a escola são parceiras na educação” (Estanqueiro, 2010, p. 111), a díade de formação sentiu a necessidade construir um blog da turma, visto que através deste meio a família encontrava-se a par das aprendizagens alcançadas e das várias temáticas exploradas, estimulando a envolvimento desta na educação da criança, bem como na escola. O blog da turma

assumiu um forte valor educativo, uma vez que proporcionou um acompanhamento das famílias no processo educativo, assim como fomentou a participação das famílias no percurso pedagógico elevando a qualidade da educação, tal como menciona Tavares e Barbeiro (2011).

Dada a relevância atribuída à flexibilidade do currículo, ao desenvolvimento da autonomia, à aprendizagem colaborativa e cooperativa, foi desenvolvida uma nova metodologia de trabalho - a *WebQuest*, caracterizada por ser uma atividade estruturada que facilita o acesso a recursos disponibilizados na *Internet*, em segurança, sendo desafiante para o docente que a constrói dado ao cuidado nas diferentes etapas, mas sobretudo desafiante para as crianças que desenvolvem competências de autonomia num espaço orientado para a construção de conhecimento. A implementação desta metodologia de trabalho salienta o interesse do grupo pela exploração da tecnologia, difundindo a aprendizagem como um desafio, desenvolvido em colaboração para a tomada de decisões de forma criativa e refletida (Carvalho, 2007).

Neste âmbito, esta metodologia colaborativa, num ambiente de investigação com intencionalidade, centrou a criança no seu processo de aprendizagem, na qual a recolha de informações foi feita pela criança com recurso à *Internet* (Dodge, 1996). Este cenário caracteriza o paradigma socio construtivista (cf. Capítulo I) em que os conhecimentos são construídos pela criança articulando-os com outros, previamente adquiridos, compreendendo a implicação dos mesmos numa aprendizagem contextualizada. Neste paradigma salienta-se a importância da interação do indivíduo com o meio e com os pares, uma vez que simplifica a aprendizagem e evolução dos conceitos prévios (Fosnot, 1999).

Assim, construiu-se a *WebQuest* em prol da motivação e do desenvolvimento de competências essenciais para o cidadão do século XXI, como trabalhar em grupo, falar em público, tomar decisões, raciocinar, argumentar e expor os conhecimentos construídos (Roldão, 1999a; Oliveira-Martins, 2017). Com efeito, a *WebQuest* intitulada “Os Países e a sua cultura” emergiu do interesse e diálogo com as crianças centrando-se na articulação de saberes de Estudo do Meio com Português, Matemática, Educação para a Cidadania e as TIC. As atividades comuns a todos os grupos desenvolveram-se a partir do *GoogleDrive*, permitindo a participação de cada grupo nos mesmos recursos, trabalhando em rede, num *Wiki*. Como refere Valente e Mattar (2007) o *Wiki* “é um software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos de uma maneira

simples” (p.102), sendo utilizado como ferramenta pedagógica possibilita a cooperação, interação e colaboração no processo de construção do conhecimento (Pretto & Pinto, 2006). Todas as atividades da *Webquest* ressaltam o interesse das crianças por descobrir mais sobre outros países, uma vez que algumas tinham familiares emigrados e outras ouviram os colegas a falar sobre as suas férias fora de Portugal o que lhes suscitava curiosidade sobre esses mesmos países, desenvolvendo competências de literacia digital, com a utilização de um recurso potencialmente didático – um computador com acesso à *Internet*. Esta atividade exigiu, a organização da sala de aula, um computador por cada quatro ou cinco crianças, uma distribuição equilibrada das crianças, em função da heterogeneidade entre pares como refere Bessa e Fontaine (2002). Todavia, o número de crianças por grupo deveria ter sido mais reduzido, contudo pela falta de recursos mantiveram-se os grupos com este número de elementos. Como menciona Leitão (2006) a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada na criança e no trabalho colaborativo em pequenos grupos heterogéneos, que recorre a diferentes atividades para as crianças de forma ativa, crítica e reflexiva construam a sua compreensão do mundo.

Para a organização das tarefas, a cada grupo correspondia a um país, direcionando as atividades específicas para cada grupo, nomeadamente os links do processo. Para começar foi lançado um desafio à turma por um avatar, e posteriormente foi reservado um momento para o diálogo explicativo sobre as etapas inerentes à *Webquest*, constituída por uma introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão (Carvalho, 2007), sendo que, era a primeira vez que as crianças contactavam com esta responsabilidade, na resolução de várias tarefas. Tendo em consideração o atual perfil do aluno que procura cada vez mais uma aprendizagem dinâmica, motivadora e coerente o uso da *WebQuest*, como ferramenta tecnológica de grande potencial permitiu a realização de um trabalho colaborativo, criativo e interativo (Pereira, Fialho & Matos, 2009).

Assim, na primeira atividade as crianças acediam a um texto relativamente à cultura do país, que se encontrava no blog da turma, para completarem um texto com lacunas, em papel, e posteriormente um *PowerPoint*, no *GoogleDrive*, com a informação recolhida. Esta capacidade de seleção de informação para registar nos espaços indicados exige autonomia e gestão de conhecimentos. Ao longo do *PowerPoint* os alunos tinham indicações para colarem imagens alusivas ao país, para tal voltaram à *Webquest*, para aceder aos respetivos links e realizar *print*

screem da imagem para o *PowerPoint*, neste momento relevaram-se algumas dificuldades. Importa salientar que o único contacto dos alunos com recursos digitais, até ao momento, tinha sido a realização e correção de exercícios do manual no quadro interativo. Uma vez que para a maioria do grupo esta atividade consistiu um primeiro contacto direto com recursos tecnológicos, nomeadamente o computador, verificou-se algumas dificuldades e instabilidade em trabalhar com os mesmos, pelo qual o apoio do adulto e dos seus pares tornou-se fulcral para a superação das dificuldades sentidas, realçando, a perspetiva de Vygostsky, que tudo “aquilo que a criança for capaz de realizar hoje com ajuda de outros será capaz de fazer amanhã sozinha” (Sá & Varela, 2004, p. 37).

Na *Webquest*, a segunda atividade, consistia num desafio lançado por um avatar, apelidada de Mariana, para descobrirem a quantia de dinheiro que necessitava para viajar para o país de cada grupo, para tal, foi disponibilizado uma folha para a resolução dos problemas. De referir que as crianças tinham de aceder, *GoogleDrive*, a duas tabelas uma que envolvia os preços dos bilhetes de avião e outra os preços das lembranças para a personagem oferecer aos pais. Nesta atividade foi observável a motivação das crianças aquando da decodificação do valor da viagem, testemunhando-se momentos de entreaajuda, discussão de ideias, partilha de opiniões e tomadas de decisões, como referem Flores e Escola (2007).

Dada a proximidade das fichas de avaliação, a terceira atividade, propunha a criação de frases alusivas ao respetivo país com determinantes artigos definidos e indefinidos, para, no momento da apresentação, desafiarem a turma a identificar os respetivos determinantes artigos demonstrando, assim, conhecimentos já contruídos. Para além disto, propunha-se a apresentação e divulgação de todos os materiais construídos ao longo de toda a *Webquest*. Nesta continuidade, as crianças apresentaram à turma o processo e o produto da sua participação e empenhamento em todas as atividades, expondo o *PowerPoint* criado. Esta apresentação é muito relevante, porque possibilita a socialização do saber tornando-o útil para os pares, reconhecendo o que foi apreendido ao longo de todas as atividades (Vasconcelos, 2012). Os materiais criados pelas crianças foram aglomerados num *Ebook*, disponível no *GoogleDrive*.

Assim, constatou-se que esta atividade possibilitou o desenvolvimento de competências de respeito pelos interesses e opiniões dos outros, de compreensão de texto, na medida em que foram realizando a leitura e a organização das informações para posterior preenchimento do texto lacunar, bem como competências de raciocínio matemático. Além disto, revelou-se significativa para as crianças na medida em que permitiu a articulação entre as diferentes áreas curriculares e a criação de um ambiente de aprendizagem motivador e satisfatório, no qual foi notório a alegria, envolvimento e satisfação constante das crianças, tendo sido, em vários momentos, questionado quando é que se desenvolveriam ações com base nesta metodologia. Esta atividade foi gratificante para todas as crianças, dado que fomentou o desenvolvimento de competências de respeito pelos interesses individuais e coletivos, aplicando a harmonização de conflitos a partir do diálogo e do consenso. Além disso, promoveu o desenvolvimento da capacidade de exposição oral e argumentação, essenciais no domínio oral e comunicação social, tendo sido importante para as crianças mais tímidas, que apoiadas pelos seus pares, conseguiram falar sobre o trabalho desenvolvido, revelando um à-vontade no momento de partilha. Constatou-se, ainda, o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão de texto, nomeadamente a leitura e a organização das informações para posterior preenchimento do texto lacunar, tal como competências ao nível do raciocínio matemático.

O último ponto a refletir sobre a PES no 1.º CEB remete-se para o projeto de intervenção, em díade de formação, intitulado de “Feria das Ciências”. Este emergiu das dificuldades apresentadas pelas crianças no trabalho colaborativo e cooperativo. Deste modo, sentiu-se a necessidade atenuar esta dificuldade evidenciada, desenvolvendo atividades em prol da mesma, tendo em atenção, também, o interesse das crianças pelas ciências experimentais. Este projeto de intervenção detinha como objetivos: fomentar a partilha de ideias e de tomadas de decisão; minimizar as dificuldades relativas à leitura e resolução de problemas; fomentar o trabalho colaborativo e cooperativo.

Face aos interesses evidenciados na turma, foram planificadas atividades diversificadas que desencadearam momentos de descoberta, tendo em vista a resolução de desafios através da ação, sustentando-se em situações de interação promovendo a colaboração com o outro (Neto, 2003). Como tal, denota-se a atividade “Sou Cientista” realizada no âmbito do Estudo do Meio, alusiva ao

trabalho experimental, dado que se constituem de caráter prático e proporcionam a construção do conhecimento através de um desafio que requer dar resposta a uma questão-problema proposta (Martins et al., 2007). Nesta atividade, “a organização dos alunos em pequenos grupos de resolução de problemas, que procuram as suas próprias respostas, aprendendo os princípios democráticos” (Arends, 2008, p. 346), para a concretização da tarefa, sala de aula encontrava-se reorganizada, com as mesas agrupadas, promovendo o trabalho de grupo. É de realçar que todos os grupos tiveram oportunidade de explorar e realizar as diferentes experiências sobre o ar, a água e eletricidade.

Como orientação para a atividade foi distribuído um guião da experiência, que conduziu o desenvolvimento da investigação das crianças, possibilitando-lhe, também, registar as suas descobertas para, posteriormente, realizarem a “interpretação de dados, a troca de opiniões, a discussão de ideias e a elaboração de conclusões” (Afonso, 2008, p.86). Posto que a experiência “é responsável por grande parte do que as pessoas aprendem” (idem, p.347), as crianças realizaram as experiências com motivação, entusiasmo e dedicação, com a supervisão e auxílio, estabelecendo um clima positivo e de abertura, bem como proporcionou um clima no qual as crianças se sentiram respeitadas e integradas (Cardoso, 2013). Salienta-se que outra estratégia impulsionadora do desenvolvimento do ensino e de aprendizagem focou-se na observação e manipulação dos diversos objetos, dado que o professor deve consentir “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte & Serrazina, 2000, p.116), uma vez que “a abstração de ideias tem a sua origem na manipulação e atividades mentais a ela associadas” (Dante, 2005, p.60). Durante atividade, a díade de formação, disponibilizou os telemóveis para que as crianças gravassem e fotografassem os processos decorridos ao longo da realização das experiências. Considerou-se que foi uma forma de cativar as crianças, bem como contribuir para a sua motivação, a concentração, a participação (Flores et al., 2011a, p. 406).

No decorrer da PES, as crianças questionavam a díade, em várias situações, quando iriam voltar a usar os computadores e pesquisar na *Internet*, em grupo. Dado o interesse e o entusiasmo das crianças em realizar, novamente, uma *Webquest*, a díade refletiu sobre a antecedente implementação e quis evoluir, transformar e melhorar a prática. Assim, realizou-se a *Webquest* intitulada de “Sou Cientista”, atividade integrada no projeto de intervenção que apresentado

a posteriori. Recorrendo à *Web* procurou-se estimular a aprendizagem, facilitando às crianças o acesso de uma forma segura e estruturada à informação disponível online, realizando as tarefas, de modo autónomo, colaborativo, cooperativo e construtivo (Eça, 1998), concomitantemente desenvolvem competências na componente de Educação para a Cidadania, TIC, Matemática, Português e Estudo do Meio.

Dado que esta metodologia é sustentada no construtivismo e colaborativismo, promovendo a interação e entreajuda entre as crianças (Sanches, 2001), optou-se por desenvolver a *Webquest* em pequenos grupos, compostos por quatro ou cinco crianças, mantiveram-se iguais aquando realizaram as experiências do projeto de intervenção. Cada grupo tinha à sua disposição um computador e um papel físico para o registo das informações recolhidas, quer em suporte digital - *Power Point* - disponível no *GoogleDrive*, quer em suporte físico. O resultado final dos trabalhos foi aglomerado em formato Ebook no *GoogleDrive*, facilitando o acesso das crianças.

A primeira atividade propunha a leitura e interpretação de um texto, disponível no blog da turma, para completarem um *PowerPoint* com a informação essencial criando, assim, um guião científico da experiência com a identificação da questão-problema, os materiais, o procedimento e a conclusão ou resolução da questão-problema. No *PowerPoint*, as crianças tinham informações para colarem fotografias e vídeos relativamente à experiência, realizada anteriormente, para tal recorriam à *Webquest*, para aceder aos respetivos links, realizando *print screem* das imagens, bem como o download de vídeos para o *PowerPoint*. Foi notória a partilha e a escuta de opiniões, entre elementos de cada grupo, para chegarem a um consenso face ao que iria ficar registada no *Power Point* e no papel, bem como quem iria escrever no computador. Importa salientar que as crianças ficaram surpreendidas pelo facto de se verem nos vídeos, criando um momento de troca de informação entre os grupos, o entusiasmo e a felicidade era tão grande que, a maioria, queriam estar a ver o vídeo repetidamente, facto que aconteceu na hora do intervalo, e as crianças não quiseram sair da sala só para poderem ver uma vez mais o vídeo. Todas as fotografias e os vídeos foram produzidos pelas próprias crianças no decorrer da atividade das experiências, o que as cativou e envolveu, ainda, mais no processo de aprendizagem.

Em relação à segunda atividade que se iniciou com um desafio lançado pela Cientista Maria a cada grupo, que consistia na resolução de problemas relacionados com as experiências, para tal, foi disponibilizado uma folha para a resolução dos mesmos. É de referir que as crianças tinham de aceder, GoogleDrive, a uma tabela que envolvia os preços dos materiais necessários para a Cientista realizar as experiências. Dado que as situações problemáticas surgiram como um desafio, evidenciou-se bastante motivação na sua resolução e na realização das operações (adição, subtração e multiplicação). De modo, a manter as crianças interessadas e envolvidas no processo de aprendizagem (Arends,2008), as situações problemáticas foram introduzidas num *Quiz*. Este jogo interativo possibilitou a autocorreção através de duas cores, verde – resposta correta – vermelho – resposta errada. Importa evidenciar o contentamento das crianças em ter a possibilidade de e responsabilidade em realizar a correção dos problemas, que habitualmente é assumida pelo adulto, como se pode confirmar na afirmação de uma das crianças “parece que somos os professores”(J.V). Assim sendo, tornou-se mais evidente o papel do docente atual, referido no Capítulo I, como mediador do processo de aprendizagem, capaz de promover aprendizagens satisfatórias e significativas para a criança.

A terceira atividade, propunha a apresentação e divulgação do PowerPoint construído ao longo da *Webquest*. Cada grupo apresentava à turma o processo e o produto da sua participação, empenhamento em todas as atividades e a partilha dos resultados. Esta apresentação final é muito importante, porque para além de fomentar algumas competências essenciais para o cidadão do século XXI, como falar em público, tomar decisões, argumentar e expor os conhecimentos construídos (Oliveira-Martins, 2017).

Após a implementação de duas *Webquests* evidenciou-se potencialidades em todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem. Foi notório o desenvolvimento de competências ao nível da literacia digital, já que na *Webquest* “Sou Cientista” a maioria das crianças conseguiu escrever, colar e copiar imagens com mais facilidade e autonomamente, não verificado na primeira *Webquest*. Considera-se que para o desenvolvimento destas competências tanto as atividades propostas pela díade de formação, como a iniciativa das crianças, após a primeira *Webquest*, no uso dos recursos digitais em casa foram fundamentais, como se pode verificar pela afirmação de uma das crianças “eu em casa copio e colo muitas imagens para nunca mais me esquecer

de como se faz” (J.A). Embora, uma minoria das crianças ainda sentisse dificuldade na díade não necessitou de atuar no colmatar da mesma, uma vez que este papel foi assumido pelos próprios colegas, pois colocavam o colega, com a dificuldade, a realizar o processo ao mesmo tempo que lhe iam explicando os passos que este teria de realizar. Assim, conclui-se que foi privilegiado “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Oliveira-Martins, 2017, p. 6), bem como o desenvolvimento da literacia digital, ajudando a criança a tornar-se num cidadão autónomo, capaz de transformar a informação acedida na *Internet* em conhecimento, selecionando-a e armazenando-a criticamente para construir o seu conhecimento no âmbito de uma tarefa colaborativa (Flores et al., 2011a; Oliveira-Martins, 2017).

Importa, ainda, evidenciar que a díade considerou essencial realizar um questionário à professora cooperante, bem como as crianças relativamente à nova metodologia de trabalho aplicada - *Webquest*. A professora titular considerou que a metodologia aplicada deu oportunidade à criança de adquirir os seus próprios conhecimentos e que promoveu competências de partilha, respeito pelo outros, comunicação e autoconfiança. Relativamente às respostas das crianças, salienta-se que estas gostaram de utilizar o computador porque “[aprendemos] coisas novas e a escrever no computador” (Criança B) e “é diferente do que trabalhar nos manuais” (Criança C). Aquando desafiadas a construir uma frase sobre as aulas em que foi aplicada a *Webquest* estas referem que foram aulas divertidas, diferentes nas quais aprenderam a “mexer no computador e a trabalhar em grupo” (Criança D).

Efetivamente, constatou-se o benefício desta metodologia de trabalho, na medida em que a criança aprendeu com as outras num espaço digital, que as desafiou em várias vertentes, mantendo-as motivadas, concentradas e envolvidas nas suas explorações (Flores et al.,2011a). Neste sentido, foi privilegiado “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Oliveira-Martins, 2017, p. 6), bem como o desenvolvimento da literacia digital, ajudando a criança a tornar-se num cidadão autónomo, capaz de transformar a informação acedida na *Internet* em conhecimento, selecionando-a e armazenando-a criticamente para construir o seu conhecimento no âmbito de uma tarefa colaborativa (Flores et al., 2011a; Oliveira-Martins, 2017).

Dado o interesse da turma em partilhar as experiências com outras crianças realizou-se a atividade “Vamos convidar”, na qual foi elaborado um convite para anunciar à comunidade escolar a concretização de uma Feira das Ciências. Nesta atividade, em grande grupo, promoveu-se a familiarização das crianças com as características do gênero textual – Convite, a produção coletiva privilegia a troca de informação e negociação entre professor-alunos e entre os próprios alunos, sobre o que deve ser escrito, em que ordem deve ser escrito e como deve ser escrito (Niza, Segura, & Mota, 2011). Com efeito, durante a atividade verificaram-se melhorias no que diz respeito à cooperação, sendo que a maioria das crianças soube ouvir os outros. Esta atividade promoveu, ainda, a união na turma, evidenciada através dos comentários positivos emergentes, que realçaram as vantagens de trabalhar em grupo para construir algo comum e apreciado por todos. Seguidamente, as crianças, em pequeno grupo, deslocaram-se às diversas salas do centro escolar com o intuito de apresentar o convite para a Feira das Ciências.

O projeto de intervenção culminou com a atividade “Feira das Ciências”, com o intuito das crianças apresentarem à comunidade escolar as experiências realizadas e as suas aprendizagens. Esta atividade decorreu conforme o horário letivo – das 9h às 15h30 (cf. Capítulo II), havendo a necessidade de organizar pequenos grupos, compostos por três crianças, que funcionaram por turnos e rotatividade entre si. É de realçar, que o espaço deve adaptar-se às dinâmicas de trabalho e às necessidades evidenciadas pelas crianças, deste modo o polivalente foi reorganizado, com as mesas agrupadas, promovendo o trabalho de grupo e a rotatividade dos visitantes. No decorrer da atividade, as crianças apresentaram as experiências, explicando os procedimentos e resultados às crianças das outras turmas do 1º CEB, demonstrando as aprendizagens desenvolvidas. Esta comunicação espontânea promover um decréscimo do temor de comunicar perante um público (Katz & Chard, 1997).

Terminado o projeto de intervenção, realizou-se uma análise retrospectiva do antes e após o desenvolvimento do projeto. A turma, na sua generalidade, melhorou significativamente as competências de leitura em voz alta, realizando-a audivelmente, demonstrou saber trabalhar cooperativamente e colaborativamente, porque é num clima de cooperação que “todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22). Todas as atividades desenvolvidas

foram concretizadas num sentido construtivo e encorajador, dando abertura ao diálogo, construção de saberes, partilha de opiniões, pela razão de a díade de formação considerar que o diálogo é, sobretudo, “uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar” (*idem*, p. 140).

As práticas expostas mostram que, efetivamente, mudou-se de um modelo centrado no docente para um modelo centrado na criança, baseado em tecnologias interativas, que estimula metodologias colaborativas (Flores et al., 2015). Transformou-se a conceção de um docente transmissivo, como o único protagonista no processo de construção do conhecimento, para a conceção de um professor que promove oportunidades e cria um espaço coletivo mediado pela socialização, participação e intervenção entre todos os atores do processo de ensino e aprendizagem (Flores & Escola, 2007).

METARREFLEXÃO

O processo de formação profissional de perfil duplo permitiu o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e profissionais fundamentais para a construção da identidade da docente-estagiária. Assim, a presente metarreflexão consiste na reflexão sobre a formação profissional desenvolvida nos dois contextos de intervenção – EPE e 1.º CEB - de modo a salientar as aprendizagens experienciadas, as dificuldades sentidas e os desafios ultrapassados, que, em conjunto, contribuíram para a construção e evolução da identidade profissional docente.

O facto de o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico habilitar para a prática educativa em EPE e 1.º CEB (DL n.º 79/2014, de 14 de maio) permite ao docente compreender as características de cada nível de educação, tornando mais apto para a formação holística do desenvolvimento da criança (Serra,2004).

Esta formação permite compreender melhor continuidade educativa, onde o professor de 1.º CEB tem consciência das aprendizagens já adquiridas pelas crianças, permitindo a sua continuidade e aprofundamento, e o educador conhece as competências necessárias para a transição educativa, preparando as crianças para uma transição que não cause rutura nas suas aprendizagens (Serra, 2004). Para tal importa apoiar a criança, ao longo do processo, “transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem” (Lopes da Silva et al.,2016, p.97), pois poderá influenciar a sua atitude perante as futuras transições. Efetivamente, não é só a preparação das crianças que influencia uma transição educativa de sucesso, como também é necessário o contacto entre educador de infância e professor do 1.º CEB e que estes sejam mediadores entre a família e a escola (Serra, 2004).

Para além de permitir a continuidade educativa, a formação de um perfil duplo em EPE e 1.º CEB permite ao profissional compreender as dissemelhanças existentes ao nível da gestão do currículo. Apesar de ambos os níveis pressuporem a adaptação do currículo ao grupo e ao contexto, na EPE, o educador orienta a sua prática através das OCEPE, enquanto que o professor de 1.º CEB têm como referência os programas e metas curriculares das diferentes

áreas curriculares. Assim, as opções pedagógicas do professor têm de ter em consideração os conteúdos a lecionar, cumprir os objetivos definidos nos programas, bem como a matriz curricular. Estas funções intrínsecas ao professor, associadas às pressões existentes dos órgãos centrais e às turmas demasiado numerosas, refletem-se na sua prática educativa, práticas transmissivas, com o objetivo de preencher os manuais escolares e cumprir os programas e metas curriculares. Uma vez que as práticas em EPE e no 1.º CEB não são todas iguais, importa que os dois profissionais reflitam, previamente, e debatam sobre os processos e aprendizagens desenvolvidos na EPE, “partilhando o que um e outro pensam sobre a pertinência destas aprendizagens, sobre a sua articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo e sobre as práticas adotadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.101). Este debate poderá levar ao delineamento de estratégias que sejam facilitadoras da transição e da continuidade do processo educativo.

Considerando, ainda, às diferenças verificadas entre os dois níveis de educação, o ambiente educativo revelou-se um fator primordial para a qualidade e sucesso das aprendizagens adquiridas pelas crianças. Relativamente, à organização dos espaços verificaram-se diferenças significativas entre os dois contextos, na EPE a sala de atividade era um espaço estimulante, organizado por áreas de jogo capaz de facilitar várias possibilidades de ação. No entanto a sala de aula do 1. CEB era um espaço pouco estimulante com uma estrutura rígida, onde as crianças não influenciavam na sua organização.

O progresso no decorrer da PES permitiu compreender que a teoria e a prática dependem uma da outra. A adoção de uma postura investigadora, reflexiva e indagadora da prática educativa, permitiu uma ação mais consciente, procurando aproximar-se da metodologia de investigação-ação. Assim, a espiral cíclica de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (cf. Capítulo II) esteve na base da prática educativa, sendo que a observação e reflexão foram dimensões transversais durante todo percurso, permitindo uma prática intencional baseada nas características dos grupos e dos contextos.

A docente-estagiária considera que o desenvolvimento das suas competências profissionais só foi possível graças à possibilidade de experienciar a prática, ou seja, pelo percurso desenvolvido nos dois contextos. O contato com uma multiplicidade de perspetivas concedeu a oportunidade de refletir,

construir e reformular os conhecimentos profissionais, repensar as ações desenvolvidas e, por este meio, construir a sua identidade profissional docente.

Este processo de formação foi impulsionado, também, pelo trabalho colaborativo, através de diálogos reflexivos surgiram trocas de saberes, de experiências e tomadas de decisão entre os intervenientes do processo educativo. O desenvolvimento da PES favoreceu a partilha de conhecimentos plurais devido às diferentes formações académicas, perspectivas e experiências profissionais dos atores envolvidos - pares pedagógicos, educadora cooperante, professora cooperante e supervisora institucional (Oliveira & Moreira, 2014). O confronto de perspectivas diferenciadas permitiu considerar a colaboração como uma mais-valia para a estimulação da reflexão e do posicionamento crítico, como um contributo para o desenvolvimento das dimensões da ação docente (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007).

Graças à reflexão sistemática e ao trabalho colaborativo desenvolvido durante a PES, foi possível tomar consciência das dificuldades sentidas e os erros cometidos, no sentido de melhorar a prática (Alarcão, 1996). Foi possível desenvolver novas aprendizagens e realizar reflexões sobre situações específicas, permitindo que as transformações realizadas fossem adequadas à realidade.

Na perspectiva que “o futuro de uma sociedade pertence à geração que hoje se encontra a frequentar as nossas escolas e a sua formação depende dos [profissionais de educação]” (Flores et al., 2011a, p. 402), o docente que reconhece o valor da educação quer sempre saber mais e estuda sempre (Oliveira-Martins, 2017). Assim, a formação inicial não é suficiente para alcançar um desempenho apto da profissão, dado que a docência “é uma profissão em construção” (Ferreira, 1994, p.56), esta formação inicial deve ser complementada pela formação contínua, constituindo uma formação integradora, possibilitando ao docente adquirir conhecimentos fundamentais que se refletem no desempenho profissional. O desenvolvimento da formação pessoal e profissional constrói-se através dos processos de investigação, de reflexão e de cooperação com outros profissionais. Assim, a construção deste relatório de estágio marca o início de um novo processo de formação, apoiado numa postura investigadora e indagadora, em cooperação com os vários profissionais, mediante uma análise problematizada da prática e reflexão sobre a construção da profissão (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Para concluir, este processo de formação não terminará nunca, existindo sempre uma reflexão constante que originará novas aprendizagens e novos conhecimentos. Assim, o estágio foi a primeira etapa de um início de aprendizagens enriquecedoras, sendo que aprender e ensinar em ambos os níveis de educação – EPE e 1.ºCEB – foram momentos mágicos e significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Perfácio. In M. Roldão, *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Roldão, M. (Coord.). (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Bicalho, L. & Oliveira, M. (2011). Aspectos Conceituais da Multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade e a Pesquisa em Ciência da Informação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 16,(pp. 1-26).
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Camões, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, A. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. Costa & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 299-327). Porto: Porto Editora.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2009). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação :metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (pp. 355-379).
- Dante, L. (2005). *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. São Paulo: Serie Educação.

- Delors, J. (org.). (2005). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (9ª ed.). Porto: ASA Editores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dodge, B. (1996). *Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet*. Obtido em 6 de novembro de 2017, de https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf
- Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P. & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *In SIIIE '2007* (pp. 235-240). Porto: Escola Superior de Educação do Insituito Politécnico do Porto.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In 1.º *Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011a). O Retrato da Integração das TIC no 1º Ciclo: Que Perspetivas? In P. Dias, & A. Osório, *VII Conferência Internacional de TIC – Challenges* (pp. 401- 410). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 29 de novembro de 2017, de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf

- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011b). *Competências e Saberes na Nova Era Digital: Exemplificação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Obtido em 29 de novembro de 2017, de <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/>
- Flores, P., Ramos, A., & Escola J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. &. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editora Caminho.
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. Secretaría de Educación Pública.
- Guedes, A., & Rego, M. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Espanha: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Karling, A. (1991). *A didática necessária*. São Paulo: IBRASA.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.

- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, 36, (pp.141-158).
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Editora Ramos Leitão.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardimde-Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-68). Porto Alegre: Penso.
- Martins, I., Veigas, M., Texeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola: Problemas e perspectivas. In C. Montandon & P. Perrenoud. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do Futuro, Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana- Serviço de Edições.

- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp. 15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de portugueses do ensino básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. OliveiraFormosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, R. & Moreira, M. (2014). “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal no Brasil. *Revista Teias*, 37, 13-28.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) na Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org) , J. Formosinho, D. Lino & S. Nisa, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. In *Análise Psicológica*, XXII (pp. 81-93). S.l.: s.n.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia em Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R.(Orgs), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (coord). (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* . Porto: Porto Editora.
- Pereira, D., Fialho, N. & Matos, E. (2009). WebQuest: Uma Ferramenta Criativa e Motivadora na Prática Educativa. *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia* (pp. 6021-6032). Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento - a equilibração das estruturas cognitivas* . Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, A., Colaço, H., Horta, M. & Ribeiro, C. (2013). Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar. *Exedra-Revista Científica*, (pp. 113-128). Obtido em 25 de maio de 2018, de <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5641/1/EXEDRA%20-%20O%20sentido%20do%20n%C3%BAmero%2c%202013.pdf>
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e comentários* . Porto: Edições ASA.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Edições Texto.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pontes, P. (2002). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças-desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psico&Sousa.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Preto, N. & Pinto, C. (2006). Tecnologias e Novas Educações. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 19-30.
- Ramos, M. & Costa, J. (2014). Os professores e a (re) construção do currículo na escola: a construção de projetos curriculares de escola e de turma. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa, *Gestão Curricular: percursos de investigação* (pp. 79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira, *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (pp. 41-56). Lisboa: Pedago.
- Ribeiro, D. (2017). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. P. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, A. Duarte da Silva & L. Almeida, *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). Coruña: Universidade de Coruña.
- Ríos, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer? In F. Viana & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 24-43). Carnaxide: Santillana.
- Rodrigues, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de Português. In M. Sequeira, *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 51-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, G. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (1996). *O Sistema Educativo Português*. Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica: Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tapia, J. (2003). Motivação e Aprendizagem no Ensino Médio. In C. Coll, *Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio* (pp. 103-140). Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2006). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, (pp.5-24).
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2012). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas. Obtido em 6 de março de 2018, de https://www.unicef.pt/media/1206/o-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Valente, C. & Mattar, J. (2007). *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo : Novate.
- Vasconcelos, T. (Coord). (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (Vol. 1). Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Revista Cadernos de Educação de Infância*. Obtido de http://muddyfaces.info/mudpack2015/books/Making_a_mud_kitchen_portuguese.pdf
- Woods, P. (1995). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 125-154). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Edições.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa.
Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República - I Série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1.ª Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série -Nº 193. Lisboa: Ministério da Saúde. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149 - I Série. A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – 1ª Série – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Habilitações, Mestrados, Doutoramentos, Pós-Graduações.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126, 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República – 1.ª Série n.º 65. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. Diário da República n.º 222 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.
- Despacho Normativo n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. Diário da República, 2.ª série – N.º 242. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Calendarização da Implementação das Metas Curriculares.
- Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República – 2.ª Série – N.º 118. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 5907/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Autoriza, em regime de

experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República N.º 34 – 1.ª Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-escolar.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República N.º 166/2005 – 1.ª Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1.ª Série Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Plano de Trabalho da Turma 2016-2017. Porto.

Projeto Curricular de Grupo 2017-2018. Porto.

Projeto Educativo de Agrupamento 2016-2019 . Porto.

NM