

Marta Junqueira Paula Pinto

Relatório de Estágio

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

Marta Junqueira Paula Pinto

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

AGRADECIMENTOS

A construção do presente relatório sinaliza o epílogo do percurso de formação inicial. Uma fase que marcou significativamente a minha vida e que assinala, não só a superação dos desafios que surgiram, como também um crescimento pessoal e profissional.

Para a sua realização foi indispensável a orientação de todos os que colaboraram para a elaboração do próprio relatório, mas também de todos os que me ampararam e apoiaram ao longo desta etapa.

Queria agradecer primeiramente às Professoras Doutoras Margarida Marta e Paula Flores pelo apoio constante, pela disponibilidade e pela preocupação ímpar que tiveram comigo.

Agradeço à Flávia Pacheco, o meu par pedagógico, minha amiga, minha díade para a vida. Muito obrigada por todos os momentos de amizade e de crescimento que partilhamos, e principalmente, por todos aqueles em que me ouviste e apoiaste, sem ti este percurso não seria o mesmo.

Queria agradecer também à minha família pelo apoio interminável e constante, aos meus pais e, em particular, à minha irmã Mafalda e ao meu namorado Pedro, os meus pilares, que estiveram sempre do meu lado, por me auxiliarem nos momentos em que eu mais precisei, por se interessarem pelas minhas questões e por me ouvirem, incentivarem e motivarem.

Por fim, não queria deixar de agradecer a todas as crianças presentes neste percurso que tanto me ensinaram e incentivaram a tornar melhor.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo essencial a apresentação e análise crítica e reflexiva do percurso formativo da mestranda – Prática Educativa Supervisionada (PES) que contribuiu para o início da construção da identidade profissional docente com um perfil para o séc. XXI.

Este documento tem por base pressupostos teóricos, conceituais e legais que fundamentaram a PES em ambas as valências abordadas e permitiram a aquisição de competências a nível profissional e pessoal. Desta forma, torna-se indispensável referir os três princípios estruturantes que sustentaram o desenvolvimento deste relatório e a formação da mestranda: os pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Neste sentido, realça-se as etapas da metodologia de investigação-ação por se constituírem fundamentais na construção do conhecimento num paradigma socio construtivista, em que a criança é o epicentro do seu percurso educativo. Importa ainda ressaltar o processo colaborativo que enriqueceu o olhar e a intervenção em contexto. A revisão da literatura evidencia a necessidade de recriar as práticas tradicionais, rígidas e puramente transmissivas e implementar novas metodologias dinâmicas e interativas com recursos atualizados com vista a garantir práticas inovadoras e criativas que respondam aos problemas da atualidade.

Palavras-chave: Educação; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de investigação-ação; Paradigma socio construtivista; Trabalho Colaborativo; Inovação e Criatividade.

ABSTRACT

The present report of the professional qualification stage to obtain the Master's Degree in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education has as its essential objective the critical and reflexive analysis presentation of the training course of the master student - Supervised Educational Practice (PES), who contributed to the construction of a professional identity with a profile for the XXI century.

This document is based on the theoretical, conceptual and legal assumptions that support the PES in both approaches and allowed the acquisition of skills on a professional and personal level. In this way, it is indispensable to mention the three structuring principles that underpinned the development of this report and the formation of the master student: the pillars of learning: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. In this sense, the steps of the research-action methodology are highlighted because they are fundamental in the construction of knowledge in a socio-constructivist paradigm, in which the child is the epicenter of its educational course. It is also important to bring out the collaborative process that enriched the look and intervention in context. The literature review highlights the need to recreate traditional, rigid and purely transmissive practices and implement new dynamic and interactive methodologies with updated resources to ensure innovative and creative practices that respond to current problems.

Key-Words: Education; Supervised Educational Practice; Action-research methodology; Socio-constructivist paradigm; Collaborative process; Innovation and Creativity.

ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS (Suporte Digital)	XVI
LISTA DE ABREVIACÕES	XII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL	3
1. Enquadramento Teórico e Legal sobre a Educação	3
2. Pressupostos Teóricos Orientadores da Educação Pré-Escolar	14
3. Pressupostos teóricos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	29
1. Caracterização do contexto e da instituição	29
2. Contexto da Educação Pré-Escolar.....	31
3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	37
4. Semelhanças e Contrastes nos Diferentes Níveis de Educação.....	41
5. Metodologias de Investigação.....	42
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	47
1. Percorso vivido na Educação Pré-Escolar	49
2. Percorso vivido no 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
REFLEXÃO FINAL.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1 – Guião de observação da Prática Educativa Supervisionada em EPE;

Anexo 2 – Guião de observação da Prática Educativa Supervisionada em 1.º CEB;

Anexo 3 – Guião de pré-observação da Prática Educativa Supervisionada em EPE;

Anexo 4 – Guião de pré-observação da Prática Educativa Supervisionada em 1.º CEB;

Anexo 5 – Modelo de planificação para a EPE;

Anexo 6 – Modelo de planificação para o 1.º CEB;

Anexo 7 – Grelha de observação do 1.º CEB;

Anexo 8 – Registo fotográfico do mapa conceitual construído pelas crianças;

Anexo 9 – Registo fotográfico da exposição das produções das crianças;

Anexo 10 – Planificação da atividade “Vamos construir uma horta!” (1.ª atividade observada);

Anexo 11 – Registo fotográfico do início da atividade "vamos construir uma horta!";

Anexo 12 – Registo fotográfico da construção da horta;

Anexo 14 – Planificação da atividade "Ode está a nossa horta?" (2.ª atividade observada);

Anexo 15 – Registo fotográfico que uma pista em formato QR Code;

Anexo 16 – Registo fotográfico do percurso do jogo;

Anexo 17 – registo fotográfico do jogo dos arcos;

Anexo 18 – Registo fotográfico da rega da horta;

Anexo 19 – Planificação semanal de 17 a 21 de abril;

Anexo 20 – Registo fotográfico da experiência de flutuação;

Anexo 21 – Planificação semana de 08 a 12 de maio;

Anexo 22 – Registo fotográfico da experiência do volume;

- Anexo 23** – Planificação dos dias 28, 29 e 30 de novembro;
- Anexo 24** – Registo fotográfico do recurso- roleta Classtools;
- Anexo 25** – Planificação do 21 de outubro (1ª aula observada);
- Anexo 26** – Registo fotográfico da leitura colaborativa;
- Anexo 27** – Registo fotográfico da manipulação no computador;
- Anexo 28** – Mapa conceitual;
- Anexo 29** – Planificação 24 de novembro (2ª aula observada);
- Anexo 30** – Planificação dos dias 15 e 16 de novembro;
- Anexo 31** – Registo fotográfico da roda dos alimentos;
- Anexo 32** – Registo fotográfico do fórum;
- Anexo 33** – Registo fotográfico da construção de um livro pela turma.

LISTA DE ABREVIACÕES

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo/ Jardim de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PAG – Plano de Atividades do Grupo

PES – Prática Educativa Supervisionada

SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo

TEIP2 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio elaborou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), constituído no plano de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

De acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007, a Prática Educativa Supervisionada deve proporcionar situações de educação e ensino sobre as quais as formandas devem observar e refletir criticamente e, ainda, contextos de prática de ensino supervisionado sobre o qual surge a realização do relatório final.

Este documento espelha as experiências vividas e o trabalho desenvolvido em ambas valências. Posto isto, aquando da realização do relatório, procurou-se investigar, descrever e refletir sobre a prática educativa desenvolvida, em ambos os níveis de educação, articulando essas vivências com os referenciais legais e teóricos que sustentam e orientam a prática educativa.

O estágio é um momento privilegiado que faculta às mestrandas situações e experiências de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, competências essenciais sustentadas na metodologia de investigação-ação. Assim, a formação inicial promove uma postura crítica e investigadora face aos desafios quotidianos provenientes da prática.

O relatório está organizado em 3 capítulos que se articulam e interseitam entre si e, segue uma estrutura que evidencia as diferentes dimensões teóricas, legais e práticas, presentes na ação docente. Inclui, também, uma reflexão final, referências bibliográficas, a legislação e outros documentos, alicerces do percurso vivenciado e, por fim, os anexos.

O capítulo I, designado por Enquadramento Teórico e Legal, consiste na

fundamentação teórica e normativa, de ambas as valências e, ainda, numa reflexão relativa às linhas orientadoras que nortearam a prática educativa desenvolvida.

O capítulo II, nomeado por Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologias de Investigação, engloba a caracterização dos contextos de estágio de ambos os níveis de educação. Importa referir que neste capítulo estão, ainda, explanados os subcapítulos referentes às similitudes e contrastes entre a EPE e o 1.º CEB e à metodologia de investigação-ação. Esta metodologia assume-se como cerne da formação inicial, objeto de uma reflexão crítica, por isso, são incluídas também as estratégias e instrumentos mobilizados ao longo da PES.

O capítulo III, intitulado por Descrição e Análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, integra a descrição, reflexão e análise das atividades desenvolvidas no período de estágio, sustentando-as a partir dos pressupostos teóricos e legais evidenciados no capítulo I do relatório, realçando, ainda, os recursos utilizados, as estratégias pedagógicas empregues e a ação dos mesmos na aprendizagem das crianças. No presente capítulo procurou-se romper com a dicotomia artificial existente entre a teoria e a prática, criando pontes de ligação entre as mesmas.

Por fim, a reflexão final incorpora, através de um caráter crítico e reflexivo, a importância e as consequências da prática educativa supervisionada para a promoção e o desenvolvimento de atitudes e competências de um docente com perfil duplo.

Ao longo do período de estágio, a mestranda regeu-se a partir de alguns objetivos que delinearão e orientarão a sua PES. Assim, é necessário referir o paradigma socio construtivista, presente em todos os momentos do estágio, uma vez que atribui um papel ativo à criança no seu processo de aprendizagem, contribuindo, por isso, para práticas diferenciadas e com significado para a mesma; a constante expansão dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e teóricos que fundamentam uma atitude e postura crítica e reflexiva face à sua ação no contexto. Atualmente, habitamos num mundo que se reinventa a cada dia que passa e, por isso, cabe aos educadores e aos professores apostarem numa formação contínua, ao longo de toda a sua vida.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL

No presente capítulo são expostos os pressupostos teóricos e legais que orientam o percurso do educador de infância e do professor de 1.º CEB.

Torna-se essencial contextualizar os eventos e mudanças que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal, tais como a revolução do 25 de abril, para compreender e refletir sobre as diversas metodologias de ensino.

Pretende-se, também, realçar a importância de algumas temáticas posteriormente abordadas com maior relevo, o valor do currículo e da gestão do mesmo pelo professor no âmbito de atingir os objetivos e metas propostos, a importância de práticas criativas e inovadoras na educação, a promoção da interdisciplinaridade e integração das ideologias defendidas por Piaget e Vigotsky, sobre o socio construtivismo e o impacto das mesmas na educação.

Para além deste tópico, os dois níveis de educação – EPE e o 1.º CEB – foram analisados e refletidos de forma individual, uma vez que, apesar de serem ciclos sequenciais do sistema educativo português, apresentam especificidades que os caracterizam.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

“O passado foi real e deixou suas pegadas; porém quando tentamos entendê-lo como algo operativo que se projeta no presente, é ativo e temos imagens dele, que é o que fica gravado como memória” (Imberón, 2000, p. 35).

A revolução de 25 de Abril de 1974, designada por revolução dos cravos, introduziu uma rutura na crise que se vivenciava. Embora se ouça falar deste período como de uma crise, deveria falar-se desta, como uma época de transformação (Imbernón, 2000), uma vez que implicou grandes mudanças a

nível nacional, entre as quais, na educação. Esta suportou grandes alterações e, por este motivo, a política educativa foi reestruturada de acordo com as características e imposições provenientes dos novos contextos políticos e socioeconómicos (Sousa, 2000).

Desta forma, importa contextualizar as sucessivas reformas do sistema educativo português a nível político, social e económico. Neste sentido, é inevitável abordar a questão da evolução do ensino e da educação, refletindo primeiramente sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A aprovação desta lei, considerada o momento de viragem na história, garantiu prioridade à reforma do sistema educativo, ao nível da política nacional (Teodoro, 1994).

Assim, a LBSE constituiu o quadro geral do sistema educativo, definindo-o como o “conjunto de meios através do qual se concretiza o direito à educação (...) orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986).

Este período foi caracterizado por três dimensões que se complementam e, ao mesmo tempo divergem: a primeira diz respeito à igualdade de oportunidades de acesso à educação e, para isso criaram-se creches, jardins de infância, instituições ligadas à educação especial e campanhas de alfabetização. Desta forma, apostou-se no combate ao analfabetismo e ao abandono escolar como uma prioridade. A segunda dimensão respeitante à participação democrática na escola e no sistema educativo, prende-se com a gestão democrática, assente numa desmedida vontade de libertação e transformação e, como tal, representou uma permanente inovação na administração escolar portuguesa. Por fim, a terceira dimensão, diz respeito à igualdade de oportunidades de sucesso à educação, esta, consiste numa retificação global dos programas no ensino primário e à criação do sistema de fases. A presente dimensão foi marcada também pela reforma global da formação de professores do ensino primário, com a revisão das unidades curriculares, da forma de acesso, bem como da duração do curso (Teodoro, 1994).

Surge, assim, a necessidade de reestruturação do currículo, contudo, importa referir que estas mudanças e transformações foram abruptas, e que o

processo de incorporação das mesmas foi caótico devido ao acesso às diversas correntes teóricas que surgiram na área da educação (Roldão, 1999).

No que diz respeito à definição de currículo, uma vez que não existe um documento com essa designação, este corresponde ao conjunto de conteúdos e objetivos que integram a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, constituído assim por planos de estudo organizados em concordância com as matrizes curriculares (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Os currículos sofreram também um processo de mudança e evolução, foi atribuída maior importância e relevo às dimensões relativas à criança, aos seus interesses e necessidades - organizou-se um currículo centrado na criança – procurando, desta forma, promover uma formação integral da criança enquanto cidadão. Foi necessária a adaptação destes aos requisitos de uma sociedade tecnológica em constante evolução, realçando a articulação de saberes com a vida e as contrariedades da comunidade. Importa salientar ainda que, com a reestruturação pretendeu-se valorizar a metodologia da descoberta como estratégia de aprendizagem preferencial (Roldão, 1999).

O desenvolvimento curricular está direcionado para um processo de decisão e gestão curricular, cabe à escola e aos professores gerir as atividades, produzir e cimentar propostas, realizar juízos, avaliar resultados, reestruturar e adaptar processos - o currículo é aquilo que a escola e os professores fazem dele. Segundo Zabalza (1997), “os papéis curriculares da Escola e do Professor cruzam-se e complementam-se”(p. 46). A escola é responsável por definir as linhas gerais de ajuste do programa, conforme as exigências do contexto enquanto o docente tem como função a concretização, ou seja, atuar ao nível da prática. Estas decisões referentes à gestão curricular permitem assegurar uma base orientadora para toda a escola e, ao mesmo tempo, a diferenciação requerida pela diversidade de crianças (Diogo & Vilar, 2000).

O conceito de gestão flexível do currículo assenta na habilidade de o ajustar às condições em que este se desenvolve, gerando respostas específicas, na medida em que a presença de soluções diferenciadas e moldadas a cada situação particular pode favorecer o sucesso educativo de todo o corpo discente.

A criação de programas educativos diferenciados, porém equivalentes ao

nível formativo, permitem às crianças alcançarem os objetivos universais da valência em questão. É necessário ressaltar a importância de não se minimizar os objetivos, mas expandir as metodologias de ensino, visto que a estratégia adequada para uma criança, pode não ser a mais ajustada para outra (*idem*).

Na tentativa de dar resposta à diversidade presente no grupo/ turma de crianças, o docente tem de ser capaz de mobilizar os recursos e as estratégias necessárias de modo a chegar a todos e a cada um, através de práticas originais, motivadoras e, acima de tudo, criativas.

Ao longo da história da humanidade verificou-se que o ser humano é um ser criativo e que a sua tentativa de encontrar soluções para as situações e obstáculos permitiu uma reestruturação e evolução da sociedade. A criança, como um ser com uma parte da personalidade já construída e outra em construção, utiliza a imaginação com mais frequência, nas suas brincadeiras e jogos quotidianos. Nesta linha de pensamento considera-se relevante refletir sobre a razão pela qual à medida que a pessoa vai crescendo, se torna menos criativa e mobiliza com menos regularidade este tipo de capacidades e aptidões no dia-a-dia. A educação é a área que acompanha e promove o desenvolvimento holístico da criança, por isso, cabe aos docentes cultivar estas competências através de uma gestão correta do currículo, de forma a desenvolver práticas com recursos e metodologias diversificadas e criativas, que cheguem a todas as crianças. Nesta perspetiva, o docente deve abandonar as práticas tradicionais e transmissivas, opondo-se à rigidez de um raciocínio *standard*, igual para todos, por sua vez deve ir ao encontro das características únicas e individuais, através da implementação de práticas inovadoras e originais (Monge, Rosário & Cañamero, 2002). “A criatividade apela a um pensamento holístico, que mobiliza o que está dentro e o que está fora da esfera escolar” (Nóvoa, Hameline, Sacristán, Esteve, Woods, & Cavaco, 2005, p. 133). Assim, promove-se, nas crianças um espírito crítico, de autoconfiança, indagação e cooperação, valores necessários para uma vivência harmoniosa em sociedade (Monge, Rosário & Cañamero, 2002). Considerando a compreensão da presente temática realmente importante na formação das crianças, a díade de formação procurou, em ambos os níveis de educação, mobilizar estratégias diversificadas e criativas,

de acordo com os interesses e necessidades das crianças, descritas em pormenor no capítulo III.

Como gestor do currículo, o docente deve promover também a integração curricular, atendendo à sequencialidade entre ciclos. Deve defender uma progressão curricular que compreenda uma articulação entre os diferentes níveis de educação e as diferentes áreas curriculares. É necessário realizar esta interação e continuidade curricular ao nível horizontal – congruência e incorporação dos conhecimentos, capacidades e valores – e ao nível vertical – desenvolvimento gradual e a extensão dos conteúdos específicos e das áreas curriculares nos diferentes níveis de ensino (Roldão, 1999). Num ensino cíclico, a criança tem a possibilidade de reviver de forma mais complexa, as aprendizagens adquiridas previamente, exteriorizando uma perspetiva sequencial do mundo (Zabalza, 2001).

Pelo exposto, o conceito de interdisciplinaridade, assume grande relevo, uma vez que permite a construção de um conhecimento globalizante e o desenvolvimento de capacidades específicas e transversais às diversas áreas do saber. Assim, a interdisciplinaridade quebra as fronteiras, permitindo superar a conceção fragmentada do conhecimento e da realidade, criando pontes de articulação entre a escola e a vida e entre a teoria e a prática (Vaideanu, 2006).

Os princípios orientadores da organização e gestão do currículo são inúmeros, entre os quais se destacam a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas diversas áreas curriculares (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). A par da reforma educativa surge uma revolução tecnológica sem precedentes, com o intuito de acompanhar a evolução da sociedade quanto à informação e ao conhecimento, emergiu o sector informacional, ainda em crescimento até à atualidade, em que a matéria-prima é a própria informação e o seu processamento é a base do sistema económico (Imberón, 2000).

Importa reconhecer a introdução da tecnologia como um ponto de viragem na evolução da sociedade, com potencial ímpar para estimular uma renovação na educação, uma vez que esta se continua a guiar por estruturas idealizadas em épocas e suposições antigas (Costa, Peralta & Viseu, 2007).

A sociedade de informação teve, também, um forte impacto no âmbito

da educação permitindo, desta forma, o domínio de certas competências nas crianças, entre as quais se destaca a seleção e triagem da informação relevante, a autonomia e a independência, a capacidade para tomar decisões e para ser multifacetado, o trabalho colaborativo e a flexibilidade (Imberón, 2000). Estas competências permitem que as crianças sejam capazes de responder às singularidades e exigências da Sociedade da Informação e do Conhecimento (Pacheco, 2003), que se orientam pela facilidade de acesso às TIC.

Atualmente, a sociedade, a informação e o conhecimento evoluem a um ritmo exponencial, impossibilitando a aquisição dos mesmos a uma velocidade tangível. Pelo exposto, surgiram alguns movimentos relevantes na aprendizagem, entre as quais se enumera: a valorização da aprendizagem informal, uma vez que esta abrange a maioria da aquisição de novos conhecimentos, a consideração da aprendizagem como um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida e a receptividade à reestruturação do nosso cérebro pela tecnologia, uma vez que o nosso modo de pensar é adaptado pelas ferramentas que utilizamos (Siemens, 2004).

De modo a promover ao cidadão do século XXI uma formação que permita a sua integração e sucesso numa realidade mutável e dinâmica (UNESCO, 2004), emergiu uma nova teoria de aprendizagem designada por Conetivismo, fundada por Siemens e Downes, em 2009.

O Conetivismo corresponde a um modelo de aprendizagem que permite mudanças na sociedade circundante, não sendo considerado uma atividade individualista, mas que ocorre, de forma reativa a certas circunstâncias e ambientes, em que as pedras basilares estão em constante mutação e evolução.

Tal como expresso por Siemens (2004), a forma como cada pessoa atua e funciona é modificada quando se utilizam novas ferramentas de aprendizagem, pelo que permite a aquisição de competências necessárias para os aprendizes prosperarem na era digital.

Atualmente, cada vez mais educadores e professores procuram inserir as TIC nas suas práticas, no entanto deparam-se com dificuldades imensuráveis, uma vez que não tiveram a preparação e a formação adequada para o fazerem. Por esta razão, os docentes utilizam, frequentemente, as tecnologias como

suporte às suas tarefas diárias, no entanto não acrescentam nada em termos cognitivos, ou seja, fracassam precisamente no domínio em que o seu potencial poderia ser determinante. De uma forma global a utilização destas ferramentas fica muito aquém do que seria expectável (Costa, Peralta & Viseu, 2007).

A educação adota duas posturas extremas e opostas relativamente ao modo como se utilizam os recursos tecnológicos: a primeira gira em torno do docente, garantindo unicamente a sua utilização para a comunicação e transmissão do saber, indo ao encontro da perspetiva tradicional; a segunda centra-se na criança e desempenha um papel de facilitador da aprendizagem. A última proporciona à criança a capacidade de pensar de forma organizada e autónoma contribuindo, assim, para que esta consiga alcançar e construir conhecimentos e aprendizagens de forma significativa (*idem*).

O paradigma educativo que se molda de melhor forma aos fundamentos e propósitos enunciados nos documentos legais e orientadores, anteriormente referenciados, que coincide com o sistema educativo português e com as características do Homem enquanto cidadão com direitos é o socio construtivismo (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

O socio construtivismo demonstra que o conhecimento é realizado, pela criança, através da construção ativa e participada, tornando a aprendizagem significativa. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo está dependente da ação, o que presume a necessidade de experimentação e de manipulação por parte das crianças para que possam aprender (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Pelo referido, Piaget opõe-se ao modelo tradicional assente na transmissão de conhecimentos previamente produzidos nas quais as crianças reproduzem cópias exatas da compreensão dos professores para seu próprio usufruto (Fosnot, 1996), no qual o ensino se centra no docente e a criança não tem voz. Piaget acredita que a criança deve ser o agente principal no seu desenvolvimento e deve ser a mesma a construir o seu conhecimento, enquanto que o docente deve assumir o papel de mediador entre a criança, os seus conhecimentos prévios e a cultura envolvente (Boiko & Zamberlan, 2001).

Para que a educação seja de qualidade, esta não pode ser elitista e isolada, deve ser diferenciadora, respeitando as diferenças e singularidades de

cada criança (Roldão, 1999). Neste contexto, reforça-se a necessidade de definir o conceito de diferenciação pedagógica como um processo de observação contínuo de cada criança, bem como das suas particularidades e necessidades, deste modo, o docente tem oportunidade de oferecer diferentes respostas, adequando os desafios e as atividades ao grupo em questão.

Assim, pensa-se que um paradigma educativo centrado na criança, vai ao encontro das características particulares, sociais e culturais, respondendo à diversidade e heterogeneidade presente em todos os grupos/ turmas (Heacox, 2006), tornando o processo educativo mais eficaz. Efetivamente, durante o estágio, verificou-se a necessidade de diferenciação pedagógica e, quando aplicada, teve resultados na motivação e empenho das crianças. Por este motivo, procurou-se a promoção de uma pedagogia diferenciada, através de adaptações programáticas, ou mesmo por modalidades de apoio educativo curricular como o reforço curricular. O ensino diferenciado é uma forma de agir sobre o ensino e a aprendizagem, constituindo um conjunto de estratégias que permitem gerir da melhor forma a variedade de necessidades educacionais existentes na sala de aula (*idem*). Desta forma, importa compreender a questão da igualdade e equidade, visto tratarem-se de conceitos confundidos com regularidade na área da Educação. A igualdade de oportunidades consiste na atribuição das mesmas oportunidades a todas as crianças, a equidade, por sua vez, diz respeito à atribuição de ferramentas auxiliares a algumas crianças, para que estas consigam atingir o mesmo patamar que as restantes. Atualmente, a escola rege-se por princípios de oportunidades no acesso à educação, como foi referido na convenção sobre os direitos das crianças e na LBSE.

A educação foi declarada um direito humano básico para cada pessoa, e considerada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, reforçando que todas as pessoas têm direito à educação e, para isso, esta deve ser gratuita e o ensino elementar deve ser considerado obrigatório. O artigo 28 da Convenção dos direitos da criança correlaciona-se com o documento anterior, na medida em que defende que a “educação deve ser acessível a todos em função das capacidades de cada um” (UNICEF, 1989, p. 20).

O direito à educação procura assegurar “uma escola igual para todos”,

em que a perspectiva da igualdade deve ser considerada como uma uniformização do sistema educativo. Desta forma, quer os sistemas de avaliação escolar que são implementados e que incorporam o currículo escolar, quer os materiais disponíveis a nível nacional estão padronizados e disponíveis para todos em todas as escolas de forma igual e uniforme (Candau, 2012).

A avaliação é, atualmente, uma área complexa, alvo de estudo e de reflexão, que ocorre diariamente em inúmeros contextos, uma vez que o Ser Humano elabora críticas e faz julgamentos acerca de tudo aquilo que vê, que faz e que ouve. O mesmo ocorre na escola, no entanto, de forma intencional e sistemática (Vilas Boas, 2006).

O papel atribuído ao processo avaliativo tem sido alvo de evolução e mudança crescente, nos últimos anos. A avaliação assumia como função elementar, julgar e aprovar as crianças, no entanto, nos dias de hoje, é utilizada pelo docente como ferramenta auxiliadora que permite atuar sobre as práticas educativas, adaptando-as, influenciando as aprendizagens das crianças, bem como as relações estabelecidas com sociedade circundante (Estrela & Nóvoa, 1993). Nesta perspectiva, a conceção de avaliação encontra-se intimamente ligada com o processo de ensino e de aprendizagem, com implicações no ato educativo e em todos os seus participantes, ao nível das estratégias pedagógicas adotadas, dos materiais e recursos utilizados e dos documentos orientadores que norteiam a prática educativa (Rodrigues, 1999).

O docente aquando do desempenho da sua função de avaliar aprendizagens recorre às diferentes categorias de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, sobre as quais baseia a sua reflexão em torno do processo de ensino e de aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

A avaliação é uma ferramenta primordial, na medida em que promove a aprendizagem da criança, permitindo ao docente compreender aquilo que a criança já aprendeu e promover as condições necessárias para colmatar aquilo que ainda não sabe (Vilas Boas, 2016).

Uma estratégia para suplantar algumas das dificuldades sentidas após a avaliação e com o intuito de reestruturar as práticas, consiste na metodologia de projeto, referida como constituinte fundamental do princípio socio

construtivista, reconhece o papel central da criança na base de construção do seu conhecimento e o trabalho em grupo como alicerce do seu processo de aprendizagem (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia antecipa e garante os princípios da diferenciação pedagógica, uma vez que assume os interesses e necessidades do grupo e, simultaneamente, de cada um individualmente (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

O paradigma socio construtivista assume-se como pedra basilar que orienta a prática educativa, noções como pedagogia da participação, da colaborativa, da autonomia, e significativa, construídas através da metodologia de trabalho de projeto, da descoberta e da articulação de saberes (Elliott, 1990).

O trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica centrada na resolução de problemas, desta forma corresponde a um estudo extenso sobre uma temática definida (Katz & Chard, 1989). Este integra o trabalho em grupo, implicando a participação de todos os intervenientes, envolvendo diferentes momentos de trabalho: pesquisa no terreno, planificação e intervenção, com o objetivo de dar resposta às dificuldades antecipadas (Leite, Malpique & Santos, 1989). Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá (...) melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?” (Kilpatrick, 2006, p.15).

A metodologia de trabalho de projeto compreende um conjunto de etapas (Vasconcelos, 2012): a primeira corresponde à definição do problema, formulam-se questões a investigar e as dificuldades a resolver com base nos conhecimentos anteriores da criança - a aprendizagem pela descoberta está estreitamente associada com a noção de aprendizagem significativa, de Ausubel, visto que se considera relevante a relação que se estabelece entre as estruturas cognitivas antecedentes do novo conhecimento e informação (Roldão, 1999); a segunda diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, na qual se concebem mapas concetuais flexíveis e se definem os passos a seguir; a terceira constitui a execução do projeto, ou seja, parte-se para o processo de pesquisa através de experiências orientadas para aquilo que as crianças procuram descobrir. Nesta fase as crianças organizam, selecionam e registam a informação através das suas próprias representações; e a quarta etapa diz respeito à divulgação do projeto através da exposição do mesmo, dando-o a

conhecer à restante comunidade escolar. Com exceção da última, as fases expostas previamente não apresentam um desenvolvimento sequencial, ou seja, intersejam-se e re-estruturam-se de forma contínua, com objetivo de garantir a aquisição de conhecimento, de forma dinâmica e livre (Vasconcelos, 2012).

A metodologia de trabalho de projeto, pode ser desenvolvida em qualquer valência, é uma estratégia eficiente no que diz respeito ao alcance de soluções pedagógicas ajustadas e adaptadas à criança como uma investigadora nata (Katz & Chard, 1997). Perspetivando a presente metodologia como comum aos diferentes modelos curriculares, assume a capacidade de incrementar e promover os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

O trabalho de projeto fomenta o desenvolvimento intelectual das crianças e, juntamente, o dos seus docentes. Este tem por base o currículo em espiral defendido por Bruner, através do qual se orientam e adaptam estratégias de ensino às “diferentes perspetivas do mundo”, em diferentes idades, opondo-se à seleção e exclusão de conteúdos ou conceitos (Roldão, 1994, p. 63).

Importa ressaltar, ainda, a importância do trabalho colaborativo e cooperativo, desenvolvido através da metodologia de projeto, visto que estes garantem a relação e comunicação entre crianças, de forma, a desenvolver competências de colaboração, negociação e reflexão, sendo estas algumas das finalidades da educação para a cidadania, presentes de modo transversal em todos os níveis de ensino (Díaz-Aguado, 2000).

A partilha das aprendizagens assume extrema importância, aproximando a escola da vida em sociedade, visto que a aprendizagem definida pelos princípios da cooperação e colaboração é caracterizada por ser um processo democrático onde as crianças assumem um papel central, ativo e de compromisso na construção da sua própria aprendizagem (*idem*).

A ideia de cooperação, segundo Piaget, está associada com o conceito de reciprocidade, ou seja, estruturar o próprio ponto de vista tendo em conta o ponto de vista do outro, construindo, deste modo, a inteligência. A criança enquanto indivíduo só consegue evoluir e progredir quando a sua fundamentação da opinião entrar em conflito com a de outros, e dessa forma, tenha que refletir, adaptar e reestruturar a mesma (Ramos, 2008).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é expressa por Vygotsky como a diferença entre o nível real de desenvolvimento - capacidade que a criança tem para resolver autonomamente um problema - e o nível de desenvolvimento potencial - resolução de um problema de acordo a orientação do adulto ou com assistência de um colega mais apto (Baquero, 1998). Nesta perspectiva defende-se então que, o que atualmente se realiza com o auxílio de uma pessoa mais habilitada, no futuro se realizará de forma independente.

A criança também desenvolve o seu conhecimento através da interação social, ou seja, da interação com o docente e com os pares, apesar da relação docente-criança ter um papel importante na progressão intelectual, deve-se promover as relações entre pares no qual o docente adota apenas uma postura de partilha e orientação (Díaz-Aguado, 2000).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997) constitui uma fase crucial na aquisição e orientação de atitudes e valores e na progressão intelectual e física que garanta uma base sólida e estruturante para aprendizagens futuras (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Salientamos, que em Portugal, a importância da EPE tem vindo a ser um tópico central e de relevo, na medida em que se torna essencial para o sucesso ao nível pessoal e escolar das crianças e do sistema educativo. É assim considerada “a primeira etapa”, uma vez que se tem vindo a articular e integrar no sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). A EPE deve ser, assim, encarada como parte de um processo contínuo para a vida e de transição para o ensino básico.

Importa ressaltar o papel da relação complementar da ação educativa da família, sendo fundamental definir uma abordagem e cooperação com a mesma,

garantindo uma formação e estrutura para o desenvolvimento equilibrado da criança (Lopes da Silva et al, 2016). Compreendendo que cabe à família, numa primeira instância, a educação dos filhos, a lei estabelece a frequência da EPE como facultativa (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

Os principais objetivos da EPE passam pela promoção de um desenvolvimento pessoal e social da criança, inserção da mesma nos vários grupos sociais, respeito pela pluralidade das culturas, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à escola e o sucesso da aprendizagem, promover a curiosidade e o pensamento crítico e expandir a comunicação e expressão. Importa garantir condições de bem-estar e de segurança, avaliar e excluir inaptações, dificuldades e precocidades e ainda incentivar a cooperação e integração das famílias e comunidade no processo educativo (*idem*).

Quanto à gestão curricular na EPE, não existe um currículo como nos níveis de ensino subsequentes, nesta valência o educador é o construtor do currículo, apelando à sua formação, ao conhecimento e experiência vivenciados, à criatividade e ao contexto sociocultural em que está inserido. O que se encontra reforçado no Decreto-Lei n.º 241/2001, sobre o perfil de desempenho do educador de infância e do professor do Ensino Básico e Secundário.

Os instrumentos de referência para a gestão curricular constituem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016) e, ainda, a circular n.º 17, correspondente à “Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar”.

As OCEPE, homologadas, após a reformulação, através do despacho n.º 9180/2016 – Diário da República n.º 137/2016, série II de 2016-07-19, são um instrumento de reflexão e de gestão curricular, que permitem apoiar a realização e desenvolvimento curricular e orientar as práticas educativas. Promovem a melhoria da qualidade da EPE, na medida em que possibilitam contrapor e utilizar diversas propostas curriculares e diferentes metodologias.

Importa evidenciar a organização das OCEPE em três áreas de conteúdo, que devem ser abordadas de forma integrada e globalizante, são estas a área de formação pessoal e social, que é considerada como área transversal, a área de

expressão e comunicação, entendida como área básica e a área do conhecimento do mundo, definida como integradora, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al, 2016). Ao permitir inúmeras propostas educativas e de organização da ação pedagógica, as OCEPE possibilitam diferentes modelos e metodologias curriculares, que devem ser adotadas pelos educadores de forma universal.

Na EPE consideram-se, dentro da pedagogia da participação, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, o modelo curricular High Scope e o modelo curricular de Reggio Emilia, como os mais amplamente reconhecidos e estudados. A estruturação da EPE não se deve limitar apenas a um único modelo curricular.

No Movimento da Escola Moderna (MEM), há uma supremacia, na força integrativa e formadora que este modelo curricular representa, na construção de uma escola inovadora diferente do paradigma tradicional. Trata-se de um modelo socio-centrado, que promove a prática democrática e de cooperação na gestão de conteúdos, materiais, tempos e espaços (Grave-Resendes & Soares, 2002). Tem como finalidade a integração e a corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem, numa perspetiva de educação inclusiva (Niza, 1998). É através da reflexão e partilha de conhecimentos que os educadores reforçam a identidade profissional. Representado em Portugal por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida e sob influência dos trabalhos de Vigotsky e Bruner, que abordaram o paradigma sociocultural e construtivista da educação.

A escola, no MEM, define-se como uma comunidade de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática através da partilha de experiências da vida real. Assim, a escola assume três dimensões - desenvolver práticas democráticas, reestabelecer valores sociais e a reestruturar de forma participada o conceito de Cultura. Estas finalidades assumem um carácter interdependente e articulado, transferindo significado ao ato educativo (Oliveira-Formosinho, 2007). O treino democrático realiza-se por meio de uma organização cooperativa e colaborativa sobre a qual se partilham e ajustam decisões relativas às atividades, ao tempo e aos materiais (*idem*).

“três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra

pedagogia - uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

O modelo curricular High-Scope integra-se numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, teve início na década de 60 divulgado pelo psicólogo David Weikard, tendo sido apresentado como projeto educacional - *Ypsilandi Perry Pre-School Project*. Este modelo curricular teve influência de vários autores, entre os quais Piaget, Kohlberg e Smilansky (*idem*).

“A pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 19).

O presente modelo assume a criança como papel central da educação, no qual o educador adota o papel de gestor, planificando o processo de aprendizagem, concebendo o efluxo de ideias, experiências, espaços e materiais, como fatores chave para o desenvolvimento global e intelectual da criança. Estando a criança no epicentro da ação educativa, cabe ao educador orientar e processo educativo, considerando os espaços, os materiais e as experiências como condições primordiais para o desenvolvimento holístico da criança, através da observação, reflexão, planificação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Para finalizar, o modelo de Reggio Emilia, fundado por Malaguzzi, constitui uma perspetiva sociolinguística, evidenciando a construção conjunta de crianças e adultos, de contextos educativos de aprendizagem que estuda o construtivismo social e as perspetivas cognitivistas. A base deste modelo assenta na vivência em comunidade educativa, na qual os docentes e as famílias integram uma equipa de trabalho, onde participam e colaboram em conjunto para contribuir com uma educação de qualidade para as crianças. Pelo exposto, a aprendizagem é realizada de forma bilateral entre os diferentes intervenientes do processo educativo: as crianças, os educadores e as famílias (*idem*).

A metodologia de trabalho exclui a planificação por objetivos e implementa a planificação de tipo prospetiva (Malaguzzi, 1999). Não existe um currículo, mas sim vários currículos, com o intuito de promover a procura e o

desenvolvimento de diferentes formas e linguagens pelas crianças e adultos intervenientes no processo educativo.

Os diversos modelos educativos apresentados revelam conexões relacionadas com a metodologia de trabalho de projeto, esta tem como estrutura epistemológica o desenvolvimento de uma resposta a um problema e não está centrada numa temática exclusiva. Importa então refletir sobre o paradigma – pedagogia transmissiva vs pedagogia criativa e participativa, realçado pelos três modelos curriculares acima abordados (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011).

“O educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001).

Importa compreender que os modelos curriculares pretendem articular as finalidades da educação, o currículo e os seus objetivos com as metodologias, a organização do espaço e do tempo educativo, ou seja, a seleção de um modelo curricular na educação de infância é um elemento essencial de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2007). Para tal, os educadores procuram conciliar diversas influências com vista a organizar e estruturar um espaço onde a criança possa assumir um papel central na sua atividade (Cardona, 2008).

Segundo as OCEPE, a organização do grupo, do espaço e do tempo incorporam dimensões interligadas da organização do ambiente educativo (Lopes da Silva et al, 2016), sendo este um elemento transversal da EPE presente nos documentos orientadores, desta valência, e nos modelos curriculares explanados anteriormente. O ambiente educativo assume, segundo o modelo Reggio Emilia, o papel de terceiro educador, apresentando um contributo incomparável no processo educativo visto que, para o educador, a organização do mesmo é a sua primeira forma de intervenção. É necessário, então, que este compreenda e reflita sobre as oportunidades educativas múltiplas oferecidas e promovidas pelo contexto circundante, planeando a sua organização de forma intencionada e ponderando sobre o modo como este contribui para a educação das crianças, realizando, ao longo do ano letivo, os ajustes e alterações necessárias (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). A organização do ambiente educativo assume grande relevo na EPE, por isso, a

mestranda pretende abordar sucintamente esses aspetos, nesta fase, e desenvolve-los e compará-los com a prática educativa vivenciada, no capítulo II.

A organização do espaço é realizada através de áreas de jogo diferenciadas com materiais diversificados e de qualidade que proporcionem à criança condições para a construção do seu próprio conhecimento através da criação de contextos que fomentem aprendizagens significativas, próximas e proveitosas para as crianças (*idem*). As diferentes áreas de jogo, na sala de atividades, permitem à criança experienciar o contexto envolvente através de múltiplos ângulos e de uma vivência plural da realidade. Para além de permeável, dinâmico, particularizado e variado, o espaço pedagógico deve ainda ser lúdico, estimulante e motivador, promovendo o desenvolvimento progressivo da autonomia da criança através de um ambiente seguro e confortável (Zabalza, 1998).

O tempo educativo corresponde à organização da rotina diária e semanal como alicerce de um dia a dia estável e consistente (Hohmann & Weikart), adotando, no entanto, uma distribuição flexível em torno do processo de aprendizagem (Zabalza, 2001). Esta estabilidade permite que a criança seja capaz de incorporar progressivamente referências temporais de modo a antecipar os momentos subsequentes no seu quotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades como a autonomia, individualidade e a exploração (Lopes da Silva et al, 2016). O tempo educativo deve proporcionar, simultaneamente, segurança e independência nas aprendizagens das crianças, assim como proporcionar oportunidades múltiplas de trabalho e de jogo individual, em pares e em pequenos e grandes grupos. A organização do tempo vai, também, ao encontro dos interesses do grupo uma vez que esta deve ser feita pelo educador e pelas crianças, em simultâneo.

A avaliação na EPE é uma temática polémica uma vez que a designação avaliação é comumente confundida com classificação da aprendizagem ou com somatório de resultados e produtos. No entanto, na presente valência, a avaliação consiste, por sua vez, num elemento integrante e regulador da prática educativa (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011), ou seja, centra-se numa

descrição do processo de aprendizagem de cada criança, valorizando os seus progressos (Lopes da Silva et al, 2016). Deste modo é possível fomentar e acompanhar os processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade holística do grupo e, ao mesmo tempo, de cada criança.

Na EPE a avaliação manifesta um cariz formativo e desenvolve-se num processo sucessivo e interpretativo no qual a criança é o centro da aprendizagem, desta forma pretende-se que esta compreenda aquilo que já alcançou, quais as suas dificuldades e obstáculos e como os vai superar. Através do processo de observação contínuo e sistemático, implicado na avaliação, o educador detém as ferramentas necessárias para delinear estratégias de intervenção apropriadas às características individuais e específicas de cada criança e do grupo, em geral. Assim, com a avaliação, o educador obtém as informações necessárias para fundamentar as suas planificações e readequar as suas práticas (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011).

Para terminar, é necessário fazer ainda referência à articulação entre os diferentes níveis de educação. Reconhece-se a EPE como a primeira etapa do sistema educativo, no entanto, não se intenta que esta valência se estruture com o intuito de preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas criar condições para que as mesmas alcancem a etapa seguinte com êxito, numa perspetiva de educação ao longo da vida. Desta forma, cabe ao educador promover a continuidade educativa e a articulação curricular com o propósito de simplificar a transição da criança entre os diferentes níveis de educação, dando seguimento e continuidade ao aprofundamento das aprendizagens construídas previamente (Serra, 2004, Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Apesar de os documentos orientadores de ambas as etapas apresentarem nomenclatura diferente, verifica-se uma correspondência que poderá ser facilitadora da articulação curricular. “A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (*idem*, p. 6).

Tendo presente o exposto, a EPE é um alicerce muito importante no percurso educativo de cada criança e na sua participação na sociedade enquanto

ser autónomo e solidário. Assim, cabe ao educador proporcionar as primeiras experiências de vida democrática na qual a criança aprende a fazer parte de um grupo e a viver harmoniosamente no mesmo através das relações estabelecidas, gestão de problemas, e da autonomia que se vai, progressivamente, desenvolvendo (Vasconcelos, 2007). Desta forma, enquanto futura educadora, é necessário compreender que as crianças “(...) são os sujeitos de hoje e o projeto do futuro” (Marta, 2015, p. 121).

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) corresponde ao nível de ensino seguinte ao pré-escolar, o primeiro de uma formação geral comum a todos os alunos, caracteriza-se pelo seu cariz universal, obrigatório e gratuito. Este nível de ensino tem a duração de quatro anos e acolhe crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos. É um ciclo com escolaridade a tempo inteiro em que o tipo de ensino é globalizante, da responsabilidade de um só professor, assistido, exclusivamente, em áreas específicas. Este insere-se no ensino básico, na qual a sua estrutura reúne três ciclos encadeados, o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, que precedem e habilitam a entrada para o ensino secundário (DL n.º 46/86, de 14 de agosto de 1986).

Segundo a LBSE, documento assumido como pilar e como base orientadora do ensino básico, este possui entre os seus objetivos, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e 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” (*idem*, p. 3069).

O ensino básico tem como finalidades primordiais criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos, promovendo a

aquisição de conhecimentos elementares e o desenvolvimento integral ao nível físico-motor, cognitivo, social e emocional. Estas ferramentas permitem ao aluno prosseguir os estudos, adquirir métodos e instrumentos de trabalho pessoal e colaborativo, bem como desenvolver um espírito autónomo, crítico e reflexivo, essenciais para a vida em sociedade (*idem*).

De forma a responder às necessidades do ensino básico, elaborou-se um plano de estudos, ou seja, um currículo, que vai ao encontro do que está estipulado na LBSE. O currículo está organizado em planos de estudo e consiste na reunião de conteúdos e objetivos que edificam a estruturação do ensino e da avaliação da performance dos alunos (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012), pelo que atualmente os Programas e as Metas curriculares assumem um carácter orientador da prática. Os primeiros estão estruturados pelas diferentes áreas curriculares e descrevem os conteúdos e os objetivos de cada uma delas, por ano de escolaridade. As Metas Curriculares, por sua vez, incorporam objetivos e metas mais específicas que os alunos devem atingir com base nos descritores de desempenho, visto que os mesmos possibilitam uma avaliação da aquisição dos objetivos. Em cada área curricular, utilizam-se estes documentos de forma articulada, objetivando uma aprendizagem coerente e lógica (Beascu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

Cabe ao professor apropriar-se de estratégias para executar e desenvolver o currículo, ao longo do ano letivo, adaptando-as às características da turma como os seus interesses e necessidades. Estas estratégias devem ser trabalhadas em equipa educativa.

Porém, ao longo da PES, procurou-se nortear as práticas através destes documentos, complementando-os transversalmente, no entanto, com um certo distanciamento e gestão equilibrada. Efetivamente, o professor tem um papel ativo na gestão e desenvolvimento do currículo através da tomada de decisões acerca do mesmo, adaptando-o ao contexto e às necessidades educativas da escola e da turma (Machado, 2006), pelo que o currículo assume um carácter flexível. Uma boa gestão do currículo pressupõe, por parte do professor diversos tipos de diferenciação: a nível do público alvo, a quem se dirige, e a nível de estratégias e formas de ensinar e estruturar o trabalho da turma, procurando

assegurar uma aprendizagem sólida a cada aluno. No entanto, é necessário manter uma concordância entre a diferenciação aplicada e a aprendizagem que se pretende garantir (Roldão, 1999).

A matriz curricular é constituída pelas diversas áreas curriculares, sendo que se prevê no futuro serem consideradas componentes curriculares, dada a relevância à articulação de saberes. De referir que a carga semanal mínima de cada uma e pela carga horária total. No caso específico do 1.ºCEB existem seis áreas curriculares obrigatórias – português, matemática, estudo do meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, oferta complementar e apoio ao estudo–, estando previstas 25 horas semanais, das quais sete são dedicadas a português e matemática, denotando-se a primazia destas áreas relativamente às restantes (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014). De realçar neste decreto-lei a importância da articulação entre as diferentes áreas curriculares, a flexibilidade na organização das atividades letivas e na duração das aulas e a constante inovação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas várias componentes curriculares.

Convém ainda referir as atividades de enriquecimento curricular (AEC), que consistem em atividades de caráter facultativo, incidindo sobre dimensões lúdicas, formativas e culturais e surgem no âmbito dos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico. No entanto, a oferta das AEC varia consoante o contexto da instituição, os interesses das crianças, a formação profissional dos docentes e os recursos de cada região (Portaria n.º 644-A, 2015).

No âmbito da autonomia das escolas (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012), estas têm possibilidade de criar projetos próprios, com vista a potenciar os recursos materiais e humanos que dispõem e propiciar um ensino de qualidade. O Projeto Educativo do Agrupamento assume uma estrutura que promove o desenvolvimento da criança, a relação escola-família e, em simultâneo, com a sociedade, valorizando o aluno como cidadão com responsabilidades cívicas e éticas (*idem*).

Influenciado por este projeto, surge o Plano de Turma realizado pelo professor de modo a responder aos interesses e necessidades das crianças, flexibilizando o currículo. Este documento viabiliza uma variedade e

pluralidade de percursos educativos e de aprendizagens, promovendo uma qualidade crescente nas práticas educativas (*idem*).

Considerando aquilo que foi já referenciado relativamente à avaliação, é necessário e relevante mencionar que, no 1.º CEB, a avaliação consiste num “momento incorporado no acto de ensinar e aprender, parte integrante do que se passa na sala de aula” (Ferreira & Santos, 2000, p. 62). A avaliação permite orientar o percurso escolar do aluno, certificando quais os conhecimentos adquiridos e quais as capacidades desenvolvidas pelo aluno (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Desta forma, possibilita ao professor identificar e superar as dificuldades e obstáculos na aprendizagem e, em simultâneo, readaptar as estratégias pedagógico-didáticas à turma, contribuindo para um aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. Pelo exposto, a avaliação contribui de forma positiva tanto para o aluno, como também para o professor, quando reflexiva e crítica, para tal está organizada em três fases essenciais, nomeadamente a recolha de informação, o tratamento e interpretação da mesma e a reflexão sobre os resultados obtidos (Cabral, 2003). A avaliação pressupõe três modalidades de avaliação: a diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica é realizada, por norma, no princípio do ano letivo e tem por objetivo simplificar a integração escolar da criança, por isso, compreende estratégias de diferenciação pedagógica para transpor possíveis obstáculos e dificuldades (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Tem um papel de relevo, pois é com base na mesma que o docente fundamenta as suas práticas educativas, através das informações sobre as características de cada aluno e do contexto na qual está inserido (Abrantes & Araújo, 2002).

A avaliação formativa assume um carácter sequencial e contínuo sendo necessário tomar decisões em vários momentos do processo educativo, no qual, o núcleo se situa no processo e não no produto (Vilas Boas, 2016).

A avaliação sumativa, por fim, diz respeito à elaboração de uma apreciação holística da aprendizagem construída pela criança, tendo como intencionalidade a atribuição de uma classificação (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012), permitindo ao professor uma tomada de decisão consciente e

fundamentada, de forma a reorientar as suas práticas, adaptando-as ao percurso educativo de cada aluno, em particular.

A crescente diversidade dentro de cada turma, composta por diferentes ritmos de aprendizagens, conhecimentos prévios e culturas e, por consequência, diferentes valores, condiciona o docente a ter de recorrer a diferentes materiais e recursos para que cada um possa aceder ao conteúdo. Cabe ao professor aproveitar e aceitar a riqueza da pluralidade presente na sala no momento de ensinar novos conteúdos (Roldão, 2003). Esta questão foi tida em conta aquando da planificação e execução da PES, a diade de formação selecionou recursos variados e atividades diferenciadas no sentido de promover uma educação a favor da equidade.

O manual escolar é um recurso obrigatório no 1.º CEB que exige criatividade por parte do professor, sustentando uma metodologia construtivista para responder com satisfação aos interesses das crianças e aos objetivos da aula. O manual escolar é, assim, um recurso pedagógico-didático pertinente, mas não único, concebido por ano de escolaridade, com vista a apoiar o trabalho autónomo e independente do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências e aprendizagens estipuladas no currículo nacional (DL n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006).

Este recurso escolar surge como ferramenta de comunicação escola-família, na medida em que os pais conseguem acompanhar em casa o que está a ser abordado na escola, contudo, do ponto de vista educativo, este deve ser utilizado em articulação com outros recursos e, acima de tudo, com criatividade.

Note-se, porém, que o professor da atualidade está inserido numa sociedade com oportunidades e potencialidades múltiplas de recursos vários à sua disposição, cabe ao professor aproveitar os recursos físicos e digitais que tem à sua volta e mobilizá-los (Flores, Ramos & Escola, 2015).

A inclusão de recursos digitais impõe métodos inovadores de utilização da tecnologia que permitem uma comunicação interativa e multimédia, melhorando a aprendizagem e a capacidade de estimular a aquisição e aprofundar de forma flexível novos conhecimentos, numa abordagem centrada no aluno (Flores & Escola, 2007).

Assim, as TIC devem ser abordadas como ferramentas de comunicação e interação com o intuito de melhorar a qualidade da educação, contudo não devem ser integradas no contexto escolar apenas para transmitir e expor conteúdos. Cabe ao professor criar ambientes de aprendizagem diversificados e sem barreiras, no qual o processo de aprendizagem ocorre em paralelo com o dos alunos (Flores & Escola, 2007). Neste sentido, Cardoso (2013) defende que “ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida.” (p. 37).

Por forma a dar continuidade ao presente tema é essencial recorrer ao Decreto-Lei n.º 240/2001 e ao Decreto-Lei n.º 241/2001 respeitantes ao perfil geral de desempenho do profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário e ao perfil específico de desempenho do profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, respetivamente. Segundo estes documentos, o professor assume-se como um profissional de educação cuja principal função consiste em ensinar os alunos. Este tem o objetivo de promover aprendizagens no âmbito de um currículo, de modo transversal, integrando as várias dimensões da escola e também da comunidade. O professor não se pode esquecer que a sua formação tem que ser desenvolvida ao longo da vida, através de um perfil indagador, investigativo e reflexivo que se desenvolva de modo colaborativo e que a formação contínua seja reconhecida, em simultâneo, como um direito e como um dever. Ou seja, o professor tem a dupla função de aprender e ensinar a aprender.

Pelo exposto na LBSE, a formação deve assumir um caráter contínuo, flexível e participado, com o intuito de complementar e inovar a formação inicial, fomentando nos docentes a necessidade e o prazer pela autoformação e autoaprendizagem, encaminhando uma prática reflexiva e contextualizada (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986).

É tarefa do professor avaliar-se e procurar melhorar a sua prática pedagógica, visto que além das suas *hard skills*, isto é, domínios dos conteúdos e capacidades pedagógicas e didáticas, o docente tem que as articular com

distintas capacidades, as *soft skills*, ou seja, as capacidades de persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, etc. (Cardoso, 2013).

A grande preocupação de um professor, mais do que possuir estas capacidades é ser capaz de as

“ensinar, de as moldar, aos seus alunos. Ser professor não se cinge apenas e só a ensinar a matéria curricular, mas também à compreensão, por parte do aluno, dos desafios postos globalmente à sociedade. (...) No fundo, o professor deverá preparar o aluno para que este possa aprender, de forma autónoma, ao longo da vida” (Cardoso, 2013, p. 40).

Segundo Nóvoa (1992), a formação ao longo da vida adota uma importância crítica, na medida em que esta dedicação pela renovação traz consequências, não só para os programas de formação inicial, mas também para o estatuto da profissão docente e das escolas.

Em conclusão e refletindo sobre o papel do professor, na prática educativa e na atualidade, segundo Nóvoa (s/a), não existe uma definição simples e objetiva que descreva “um bom professor”, mas sim, um conjunto de capacidades e características que o traduza. Pelo exposto, pressupõe um conhecimento abrangente e complexo sobre o que leciona, mas também sobre a pedagogia e a didática subjacentes e os recursos possíveis, ou seja, as bases teóricas firmes que sustentam e orientam a sua prática e bases técnicas de utilização de recursos, para isso, é necessário investir numa formação contínua e atualizada; é necessário, ainda, adquirir uma cultura profissional, compreender os objetivos da escola e desenvolver um espírito colaborativo entre colegas e entre turmas; o trabalho em equipa torna-se vital para que o exercício da profissão docente se desenvolva em equipa educativa; as competências de comunicação, empatia e relacionamento são essenciais, sem estas o ato de educar não seria possível; por fim, o professor tem de ser capaz de se comprometer socialmente, ou seja, de defender os valores e os princípios com os quais se identifica.

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

No presente tópico caracteriza-se o ambiente educativo onde foram realizadas as Práticas Educativas Supervisionadas. Este encontra-se dividido em quatro subcapítulos.

Assim, num momento inicial caracteriza-se o ambiente educativo, na medida em que este é parte central do trabalho, onde são abordadas as temáticas respeitantes ao centro de estágio, às crianças e ao contexto envolvente, uma vez que apenas desta forma se torna possível transparecer os objetivos da díade de formação e os resultados das práticas realizadas. A base construída, através do guião de observação e do diário de formação concebidos, permitiu a recolha de informação relevante, que norteou e delineou o processo de observação para a tomada das opções pedagógico-didáticas.

No final do capítulo aborda-se a metodologia de investigação-ação que sustentou o processo formativo ao longo da prática educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A EB1/JI onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada, da EPE e do 1.º CEB, integra-se num agrupamento de Escolas Públicas, localizada na zona metropolitana do Porto.

As escolas da freguesia estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores de fragilidade económica e social, nomeadamente pobreza, exclusão social e baixo nível de instrução, sendo considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP2), (Projeto Educativo, 2013). De acordo com o despacho normativo n.º 55/2008, estes contextos revelam a presença de fatores de risco, sendo que o sucesso educativo

é muitas vezes reduzido, manifestando-se através de comportamentos violentos, da indisciplina, do abandono e do insucesso escolar.

Para dar resposta a este tipo de situação criou-se o TEIP2, direcionado à promoção da territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva (Ministério da Educação, 2008). Os objetivos centrais deste programa passam pela prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (*idem*).

Os estudantes traduzem esta realidade, visto ser muito elevado o número de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar e o número de alunos institucionalizados. A esta realidade acresce a interculturalidade dos alunos, encontrando-se uma grande heterogeneidade de culturas, experiências e desigualdades económicas, culturais e sociais consideráveis. Por todos estes fatores, o agrupamento assume como maior desafio a garantia do sucesso concreto de todos na Escola (Projeto Educativo, 2013).

O agrupamento da EB1/JI é, por sua vez, formado por cinco estabelecimentos de ensino público, geograficamente próximos que suporta diversos níveis de educação: a EPE e os 1.º, 2.º e 3.º CEB. Para dar resposta ao número de alunos, as instalações têm uma grande dimensão.

É constituída por um grande edifício, comum a todos os níveis de educação existentes e está organizada por três pisos: no piso 0 encontra-se a receção, a secretaria, a sala dos professores e as salas da EPE, do 1.º CEB e do ensino especial. O piso térreo é ainda constituído pelas salas de computadores, o ginásio, a biblioteca, a reprografia, as casas de banho e os recreios exteriores.

O espaço exterior é partilhado entre o 1.º CEB e a EPE, no entanto, em horários diferentes. Este é de grande dimensão, tem uma área com um escorrega e uma rede em que o piso é revestido por um material mais mole, visto ser um espaço onde as crianças tendem a correr e a cair. Tem também labirintos, campo de futebol e basquetebol e vastas áreas verdes. No piso -1 encontram-se dois refeitórios: o da EPE e 1.º Ciclo e o do 2.º e 3.º Ciclos, casas de banho, o recreio exterior para os alunos mais velhos, o bar e o auditório. No piso 2 estão as salas de aulas e as casas de banho destinadas aos alunos dos restantes Ciclos.

Os corredores são amplos e iluminados, visto que um dos seus lados é revestido por janelas de vidro. A parede oposta é coberta por cacifos.

Relativamente aos recursos humanos a grande maioria dos docentes pertencem ao quadro de escola, com vários anos de serviço e com vasta experiência pedagógica. O trabalho é realizado em Equipa Educativa, respeitando a articulação e a continuidade entre os diferentes níveis de educação. O Agrupamento conta, ainda, com o apoio de uma Psicóloga do quadro, uma psicóloga contratada por meio horário e uma Professora responsável pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE). No âmbito do Projeto TEIP2, o Agrupamento dispõe ainda de uma Assistente Social, duas Educadoras Sociais, quatro Professores Assessores e com quatro Auxiliares de ação educativa do 1.º Ciclo. Em parceria com a autarquia, desenvolve-se um projeto ao nível da intervenção precoce na EPE designado por “A Ler Vamos”. No entanto, os alunos do 1.º CEB com maior dificuldade na leitura também têm a possibilidade de participar (Projeto Educativo, 2013).

2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Após uma caracterização ampla acerca do ambiente educativo, torna-se relevante especificar a organização da sala de atividades do grupo onde a díade de formação desenvolveu o estágio. O espaço reservado ao Jardim de Infância tem um corredor com quatro salas de atividades, todas com grupos com idades heterogêneas, uma casa de banho para as educadoras e assistentes operacionais, casas de banho das crianças e um gabinete para a educação especial. A sala de atividades onde decorreu a PES, identificada pelo número três, é espaçosa e agradável, dispõe de uma boa iluminação natural, em virtude de uma das suas paredes ser composta por janelas de grande dimensão e, devido à sua orientação, as janelas estão expostas à luz solar durante todo o dia. Pela sua localização geográfica, a sala tem um acesso fácil aos quartos de banho.

No que diz respeito aos espaços que constituem a sala de atividades, esta usufrui de um vestiário onde as crianças arrumam as mochilas e os casacos. A sala dispõe de um vasto espaço de arrumação, alguns dos armários destinam-se à educadora e à assistente operacional, uma vez que neles se encontram materiais cortantes e detergentes, os restantes são destinados ao grupo, onde se arrumam jogos e brinquedos. No centro da sala encontram-se três mesas de trabalho redondas com cadeiras, em cada mesa tem uma etiqueta que identifica o lugar de cada criança. Uma das paredes da sala é revestida por um material que permite expor os trabalhos e produções das crianças. Na parede oposta está a mesa da educadora com um computador, com acesso à internet, que é utilizado com recurso ao projetor que se encontra afixado ao teto. Ao lado da mesa da educadora encontra-se afixada, na parede, uma cartolina com as regras da sala de atividades, realizadas com as crianças. Em cada área encontra-se também uma cartolina com o número de crianças que pode estar presente, esta regra foi representada também pelas crianças e, de diferentes formas: através do desenho de quatro meninos, através de quatro pintas e através do numeral quatro. Visto que o grupo é composto por crianças de diferentes idades, as regras foram pensadas de forma a que todo o grupo as consiga interpretar.

A sala de atividades é constituída por diversas áreas com materiais adequados e distintos, esta organização do espaço proporciona à criança a oportunidade para a construção de aprendizagens significativas. A área do jogo simbólico é composta pela cozinha e pelo quarto, com diversos adereços; a área da Educação Artística é composta por um cavalete, pelas mesas de trabalho e por diversos materiais como: folhas, riscadores, tintas, pincéis e tesouras, onde as crianças desenvolvem técnicas distintas; a área da biblioteca e multimédia é composta pelo computador, o projetor e livros distintos; a área dos jogos de mesa e das construções é composta por um armário com diversas divisórias identificadas com cores, em cada uma tem um jogo identificado com a mesma cor, desta forma as crianças conseguem arrumar a área de forma autónoma; a área da garagem é composta por um tapete com um estampado relativo a uma estrada e com diversos carrinhos; a área do quadro branco, onde as crianças têm oportunidade de praticar e ensaiar as suas primeiras tentativas de escrita. Este

quadro é flexível, possível de ajustar à estatura das crianças mais pequenas. Existe também a área do acolhimento composta por um tapete colorido.

Na sala de atividades, todo o mobiliário destinado a ser utilizado pelas crianças é adequado às suas idades e estaturas, promovendo a sua autonomia tanto no momento de brincar como no momento de arrumar. A presente sala tem uma grande diversidade e quantidade de materiais permitindo às crianças trabalhar em simultâneo. Quanto aos materiais, estes são estimulantes e seguros para as crianças de todas as faixas etárias, existem também objetos reais e para fazer de conta.

As várias áreas de jogo representam atividades da vida diária nos diferentes contextos, possibilitando a aprendizagem nesses meios, pelo que a organização do espaço não é constante, esta tem um caráter flexível e pode sofrer alterações ao longo do ano letivo: adaptando-se à evolução e progresso do grupo e ao desenvolvimento das atividades, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças (*idem*). A educadora planeou a construção de diversos instrumentos de regulação e organização, construídos com e para o grupo: um quadro de presenças, um quadro do tempo, o quadro dos aniversários, gráficos para organização da informação e outros que forem surgindo. Todos estes recursos ocupam um lugar de destaque na sala de atividades e são utilizados com regularidade.

O presente grupo é constituído por vinte e três crianças - 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino - com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Relativamente ao percurso, 10 transitaram do ano letivo anterior, três frequentaram outro jardim de infância e seis estão a frequentá-lo pela primeira vez. No entanto, de um modo geral as crianças são assíduas e pontuais.

As crianças provêm de um meio socioeconómico médio e baixo e as habilitações dos encarregados de educação variam entre o 6.º ano de escolaridade e a licenciatura e alguns pais encontram-se desempregados.

Apesar de algumas diferenças económicas e culturais, de uma maneira geral, as crianças procuram relacionar-se de forma amigável em grupo, no entanto, nem sempre respeitam as regras estabelecidas. Considerando as suas idades, a maioria das crianças são, ainda, pouco autónomas no cumprimento de

tarefas rotineiras e na utilização de determinados materiais. As mais novas mostram também dificuldade na partilha de materiais e brinquedos.

Pode referir-se, ainda, que o grupo sempre exprimiu muita curiosidade, interesse e receptividade em aprender, são crianças alegres, participativas e com gosto pela descoberta e pela novidade, muito atentas ao mundo que as rodeia.

Os interesses do grupo são transversais, verificam-se nas diversas áreas de conteúdo. Relativamente às atividades de audição de histórias, canções e lengalengas são vivenciadas com grande entusiasmo, as atividades de expressão plástica são defrontadas com empenho e excitação e as atividades motoras são desempenhadas com alegria e dinamismo. No âmbito da matemática gostam de realizar contagens e, as crianças mais velhas com cinco e seis anos identificam os números com facilidade e gostam de fazer conjuntos.

De acordo com o Plano de Atividades do Grupo (PAG), no início do ano letivo a educadora realizou uma avaliação diagnóstica com o intuito de perceber quais as principais dificuldades do grupo e em que áreas (Maia, 2016).

Assim, através da análise inicial realizada pela educadora e pela aplicação dos instrumentos de observação realizados em díade de formação, concluiu-se ser necessário trabalhar e explorar todas as áreas de conteúdo, dando mais enfoque na área de formação pessoal e social, da organização do trabalho e das relações pessoais com os pares e com o grupo e ao nível da linguagem.

O grupo, de um modo geral, apresenta um progresso favorável ao nível do desenvolvimento cognitivo, no entanto, algumas crianças demonstram fraca capacidade de concentração e falta de regras. Relativamente à expressão oral, certas crianças apresentam atrasos de desenvolvimento da linguagem na área da expressão e da compreensão, estas dificuldades traduzem-se por uma locução e construção frásica carente. Para diminuir estes transtornos algumas crianças frequentam a terapia da fala e o projeto “A Ler Vamos” dinamizado pela psicóloga.

Relativamente à organização do tempo educativo e, tal como referido nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), há uma distribuição flexível nas rotinas diárias embora hajam momentos fixos nas planificações semanais, que se repetem com uma alguma periodicidade, como por exemplo a sessão do projeto

“A Ler Vamos”, a sessão de educação física e a sessão de expressão musical. A rotina diária deste grupo é organizada, segundo a gestão da instituição, da seguinte forma: às nove da manhã dá-se o acolhimento, seguido por atividades propostas/ espontâneas, pelo lanche e pelo tempo no espaço exterior. Após o almoço realizam atividades propostas/ espontâneas até à hora do lanche.

Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana do grupo. A rotina diária deve respeitar as escolhas e as motivações das crianças e ainda, ter em conta a heterogeneidade de ritmos dentro de cada grupo, desta forma deve reconhecer o ritmo singular de cada criança bem como o ritmo dos pequenos grupos e o ritmo geral de todo o grupo (Oliveira-Formosinho, 2013). A vivência destas rotinas, pelas crianças, permite que se apropriem progressivamente de referenciais temporais que facilitam a compreensão do tempo passado, presente e futuro (Lopes da Silva et al, 2016). Verifica-se que a grande maioria do grupo já reconhece a rotina diária, ou seja, apercebe-se do seguimento dos diversos momentos do dia e conseguem prever o que vem a seguir. O tempo da rotina é gerido de uma forma flexível, constitui um processo articulado entre o educador e o grupo. A educadora realiza planificações semanais, usualmente cada semana tem um tema geral e as atividades giram em torno dessa temática. Estas atividades são, normalmente, transversais a diversas áreas, a educadora procura também explorar atividades que desenvolvam tanto o trabalho individual, de pequeno grupo como o de grande grupo.

O grupo de crianças demonstrou um clima de amizade, cumplicidade e entreajuda, uma vez que as idades são heterogéneas, as crianças mais velhas têm por hábito auxiliar as mais novas nas brincadeiras e na realização de atividades. Contudo, há momentos em que a educadora tem de intervir para gerir os conflitos que vão surgindo visto que, pelas suas idades algumas crianças apresentam comportamentos egocêntricos e egoístas. Nos momentos de repreensão a educadora procura ouvir ambos os lados da situação e atribuir a medida necessária. As crianças mantêm uma boa relação com os restantes grupos e com as restantes educadoras, estas relações são estabelecidas no espaço exterior e nos momentos de partilha de atividades entre salas.

As interações adulto-criança são uma dimensão da pedagogia que ocupa um papel de grande relevância, uma vez que, através da análise das mesmas, é possível determinar o tipo de pedagogia desenvolvida pela educadora: transmissiva ou participativa. A pedagogia participativa desenvolve-se em torno das relações e interações estabelecidas e por isso, cabe ao educador o papel de desenvolver, refletir, pensar, reconstruir as interações (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, no que diz respeito às interações pedagógicas entre educadora – grupo, verifica-se uma relação de proximidade, carinho e segurança. A educadora inicia as atividades da semana questionando as crianças sobre o que fizeram em casa e onde foram durante o fim de semana, procura desta forma criar momentos de comunicação em que o centro é a voz e a opinião da criança.

Nestas situações a educadora ocupa uma posição de escuta para que todas as crianças sintam que são ouvidas. Utiliza vocabulário adequado a todos, procurando esclarecer significados, sempre que surge uma palavra desconhecida. Ao longo das atividades a educadora promove a participação de todas as crianças, assim, procura chegar não só aos mais participativos, como também aos mais tímidos e reservados. Aquando da realização de atividades, verifica-se um clima de confiança e de aprendizagem, em todos os momentos da mesma, a educadora dá feedbacks positivos ou negativos, desta forma as crianças sentem-se orgulhosas quando realizam uma atividade corretamente e procuram melhorar quando realizam uma atividade de forma incorreta. Nos momentos de jogo a educadora e a assistente operacional não interferem, permitindo às crianças brincarem livremente, no entanto, caso alguma criança precise de ajuda ou queira simplesmente a participação do adulto na atividade, ambas estão disponíveis para apoiar e ouvir. Ao longo do dia, a educadora e a assistente operacional, não estão, em momento nenhum, “de costas” para o grupo, podem estar a trabalhar com um pequeno grupo de crianças, mas têm sempre uma visão e perceção global de toda a sala.

Relativamente às interações entre a Equipa Educativa, dentro da sala de atividades, a educadora e a assistente operacional demonstram uma relação próxima e de cumplicidade. No atual ano letivo o jardim de infância dispõe de quatro assistentes operacionais, que dão apoio às quatro salas e à componente

de apoio à família, ou seja, em cada sala de atividades há uma educadora e uma assistente operacional durante o dia. Quanto às interações entre as diferentes educadoras, estas mantêm uma boa relação, trabalham em equipa visto que trocam habitualmente ideias e partilham estratégias, procuram-se mutuamente e trabalham de modo colaborativo.

3. CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao desempenho da profissão docente estão associados dois exercícios: a aprendizagem e a ordem, sendo que a primeira está relacionada com o ensino e a segunda com a organização (Doyle, 1986, citado por Ferreira & Santos, 1994). Assim, após uma caracterização mais ampla do contexto em questão, torna-se indispensável especificar a sala de aula da turma do 2.º A que serviu de espaço de desenvolvimento do estágio.

A sala de aula é visualmente agradável, ampla e com luz natural, desta forma promove um ambiente favorável à aprendizagem e permite uma melhor integração e relação turma-professor e vice-versa. No que diz respeito à sua organização, as mesas estão dispostas em U, com exceção de 4 mesas que se encontram no centro. Esta disposição promove, por um lado, a discussão entre a turma, pois permite que os alunos se vejam uns aos outros e, por outro lado, facilita a movimentação da professora pela sala dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessário (Teixeira & Reis, 2012). Segundo Richardson (1997) a forma como o mobiliário está disposto tem uma influência direta na aprendizagem dos alunos, visto que tanto pode favorecer ou impossibilitar a comunicação e a relação entre professores e alunos, podendo afetar o grau com que estes controlam os conteúdos e tornam a sua aprendizagem independente (Teixeira & Reis, 2012).

Cada professor deve organizar a sala tendo em conta a turma em questão, as suas características, as estratégias e objetivos propostos para uma

determinada aula.

Relativamente aos espaços que compõem a sala de aula, existe a zona dos cabides, o quadro branco cuja flexibilidade permite regular a altura a que este se encontra, adaptando-se às crianças e à atividade, um caixote do lixo e a mesa da professora. Nesta mesa está um computador, com acesso à internet, que é utilizado com recurso ao projetor que se encontra afixado no teto. A sala tem uma boa iluminação natural visto que um dos seus lados é composto por janelas de grande dimensão. Devido à orientação da sala, as janelas estão sujeitas à exposição solar todo o dia e apenas duas delas rebatem um pouco fazendo com que a sala sobreaqueça muito ao longo do dia. Na parede oposta encontram-se armários com materiais. Ainda na mesma parede encontra-se um ponto de água, com água potável, de livre acesso por parte da turma e uma banca onde estão arrumados os manuais escolares. Na parte de trás da sala, a parede é revestida por um material têxtil propício à exposição dos materiais concebidos pelos alunos e aos recursos de apoio construídos pela professora. No centro da sala estão as cadeiras e mesas dos alunos. Num dos cantos traseiros da sala encontra-se uma pequena estante com livros que podem ser utilizados livremente pela turma.

De acordo com os materiais e recursos disponíveis, aqueles que foram mobilizados com mais frequência para as atividades são o quadro branco, o projetor e o computador, com livre acesso à internet. É ainda relevante salientar que a díade teve em conta a dimensão alargada da sala para a planificação de atividades mais dinâmicas, como por exemplo a atividade de culinária, em que as mesas foram agrupadas de forma a criar grupos de trabalho.

Esta turma encontra-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade e é constituída por vinte e seis alunos - 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Relativamente ao percurso escolar, todas as crianças frequentaram a Educação Pré-escolar. A professora acompanhou a turma desde o 1.º ano de escolaridade, com exceção de uma aluna nova que ficou retida no ano anterior e que, por isso, foi integrada.

As habilitações dos encarregados de educação variam entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura e muitos pais encontram-se desempregados.

As crianças provêm de um meio sociocultural heterogéneo, no entanto, apesar de algumas diferenças económicas e culturais, de uma forma geral, tentam relacionar-se bem uns com os outros.

Pode-se, ainda, afirmar que a turma sempre manifestou curiosidade em aprender e descobrir coisas novas. É participativa e comunicativa e como tal, muito faladora, respeitando pouco a sua vez de falar. De uma maneira geral há um clima de entreajuda, os alunos gostam de explicar e ajudar os que têm mais dificuldades, e de exprimir as suas opiniões, interesses e preferências, o que leva à necessidade de uma grande gestão do comportamento por parte da professora.

Observou-se, pela aplicação de instrumentos de observação a referir neste capítulo, que os principais problemas da turma que influenciam o aproveitamento escolar prendem-se sobretudo com a dificuldade em: aceitar e cumprir regras, gerir o tempo para concretização das tarefas, estar atento e concentrado e em gerir conflitos, no que diz respeito aos conteúdos curriculares, de leitura e compreensão. Por este motivo, a professora desenvolveu um projeto de turma – “Eu, tu e os outros por um mundo melhor” - com o objetivo de colmatar dificuldades de turma e particulares de aluno, estimulando o comportamento, a atenção e concentração para melhorar desempenhos (Pinto, 2016). Assim, as crianças aprendem a saber estar, saber agir e saber viver em comunidade de forma responsável e ativa, tal como aborda Morin (2015).

Neste sentido, a diáde de formação elaborou um projeto de intervenção “Lendo e Aprendendo” com os seguintes objetivos: valorizar o livro e a leitura, desenvolver a relação escola-família, introduzir o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no dia a dia da criança e da família e partilhar aprendizagens realizadas com a comunidade.

Existem, na turma, nove crianças que necessitam de especial atenção, duas dessas crianças estão diagnosticadas com síndrome de déficit de atenção/hiperatividade e estão medicadas. Observou-se que na sala de aula estas desconcentram-se com facilidade e destabilizam a turma. Seis delas não são capazes de identificar a maior parte das consoantes do alfabeto e têm severas dificuldades na leitura e na escrita e, por isso, em reunião com os seus encarregados de educação entendeu-se que deveriam abordar conteúdos

programáticos do 1.º ano e ter apoio pedagógico. Por estas razões foram realizadas, para este grupo de crianças, práticas e fichas específicas. Por fim, há uma criança que revela alguma dificuldade em entender o que lhe é pedido e em alguns casos particulares de escrita pois a sua língua materna é o inglês. Esta, para além de apoio diferenciado na sala de aula, tem apoio educativo com uma professora que acompanha alunos estrangeiros. Uma vez que, em casa os livros são em inglês a professora permite que este leve, do cantinho da leitura da sala, livros à sua escolha para que possa ter mais contacto com a língua portuguesa.

Na escola há, ainda, uma unidade para crianças com Necessidades Educativas Específicas e, por estas estarem inseridas de igual forma, frequentando os mesmos espaços, verificou-se um à vontade e um sentimento de proteção entre todos.

Relativamente à componente letiva, no 1.º Ciclo esta é das 9h00 às 15.30h e as atividades de enriquecimento curricular funcionam das 16h00 às 17.30h. Os intervalos são ambos de 30min, na parte da manhã ocorre entre as 10.30h e as 11h00 e na parte da tarde entre as 15.30h e as 16h00. Nestes momentos as crianças deslocam-se, por norma, para o espaço exterior, caso esteja a chover vão para o ginásio. A professora tem por regra reservar os últimos 5/10 minutos da primeira aula da manhã e da primeira aula da tarde para os alunos arrumarem as suas mesas e lancharem sentados.

No que diz respeito ao horário, as áreas curriculares que ocupam maior carga são o Português, a Matemática e o Estudo do meio. Estas preenchem maioritariamente as manhãs, com exceção de sexta-feira que é completada pelo Inglês, ou o início das tardes. Esta organização deve-se ao facto de a parte da manhã ser o momento do dia em que as crianças têm maior capacidade de concentração e de trabalho. O fim da tarde é dedicado ao desenvolvimento das Expressões Plástica, Musical, Físico-Motora ou Dramática. Estão ainda reservados momentos semanais de Educação para a Cidadania e de Apoio ao estudo. À quarta-feira entre as 15.30 e as 16.30h a professora está disponível para o atendimento dos encarregados de educação.

Note-se, porém, que durante o período de estágio trabalhou-se em articulação curricular, enfatizando a importância de uma aprendizagem com

sentido, que estimula um clima de felicidade e de bem-estar. Fomentou-se, ainda, o processo sociocolaborativo entre todos os alunos. Verificou-se que dentro da turma há um clima de amizade, cumplicidade e entreajuda, no entanto, a professora tem de intervir em alguns momentos para gerir os conflitos. Os alunos não têm por hábito desenvolver trabalhos em grupo, mas quando acabam as atividades mais cedo costumam circular pela sala, com autorização, e ajudar os que têm dificuldades na resolução das mesmas.

No que diz respeito às interações pedagógicas, a docente inicia as aulas com calma pedindo aos alunos que se vão sentando e pondo os trabalhos de casa, do dia anterior, em cima das mesas. Utiliza vocabulário adequado a todos, no entanto sempre que surge uma palavra desconhecida, questiona a turma sobre a mesma e depois, caso seja necessário, esclarece-a. Ao longo das aulas a professora procura questionar diferentes alunos de modo a levantar pequenos desafios a toda a turma, desta forma tenta chegar não só aos mais participativos, como também àqueles que têm uma personalidade mais reservada. Nos momentos de levantamento de questões à turma verifica-se um ambiente de segurança e de aprendizagem pois os alunos não têm medo de errar. Caso as crianças não saibam responder à questão que lhes foi colocada a professora reformula a pergunta ou explica de modo a tirar a dúvida. Em todos os momentos da aula a professora dá feedbacks positivos ou negativos.

Relativamente às interações entre professores verifica-se uma boa relação colaborativa, até porque, como já foi referido anteriormente, o trabalho é realizado em Equipa Educativa.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES NOS DIFERENTES NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

Perspetivando os pontos em comum e de distinção, mais relevantes, entre os diferentes contextos de estágio, convém referir que estes são de especial relevo na análise das atitudes e medidas apresentadas.

Ambas as PES foram realizadas no mesmo estabelecimento de ensino, instituição pertencente ao setor público, tanto as instalações como os recursos e materiais são recentes e apresentam diversidade e um bom estado de conservação. A oferta educativa é ampla e diferenciada. Relativamente ao contexto socioeconómico do agrupamento de escolas, esta está inserida num grupo médio-baixo, nos diferentes níveis de educação.

As principais medidas contrastantes entre a EPE e 1.ºCEB constituem: os seus objetivos e competências a adquirir, características específicas de cada faixa etária, a organização do espaço da sala, a obrigatoriedade de frequência e, ainda, as diferentes metodologias de ensino e de aprendizagem.

No que concerne ao mestrado, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este permite-nos enquanto futuros docentes minimizar o impacto na transição entre as diferentes valências.

Segundo a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro o profissional da educação potencia a “sequencialidade progressiva” entre as diferentes etapas, sendo conferida a cada etapa “a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior” (p. 6). Compete então ao profissional de educação adquirir um perfil duplo/dualidade de conhecimentos de forma a melhorar a articulação entre as diversas fases do percurso educativo e garantir uma perspetiva de sequencialidade e globalidade na educação. Desta forma, criar condições para uma articulação co construída atentando às perspetivas das crianças, dos pais e dos docentes, garantindo o desenvolvimento holístico e o sucesso educativo da criança.

5. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A sociedade na qual estamos inseridos encontra-se em constante evolução, marcada cada vez mais pela globalização, repleta de novos desafios e estímulos, “que se reflecte inevitavelmente numa escola para todos” (Alonso, 2002, p. 85).

A educação nos dias de hoje, está inserida numa sociedade desafiante e numa civilização ocidental que utiliza os *Mídia* e a internet como forma de aquisição, mas também de oferecer conhecimento, “navegar em um oceano de incertezas, através de arquipélagos de certezas” (Morin, 2015, p. 51).

Atualmente, as sucessivas e aceleradas mudanças sociais e tecnológicas exigem uma constante construção e atualização da imagem da educação e do professor. Imagens estas que concetualizam este último como investigador e os estudantes como cidadãos ativos, pensantes, criativos, capazes de construir o seu próprio conhecimento (Latorre, 2003).

Desta forma, cabe ao professor dar uma resposta eficaz ao progresso e renovação da escola. Reconhecendo que ser profissional docente implica encarar inúmeros momentos que exigem uma tomada de decisão, não é exequível conceber um modelo de formação que apresente as fórmulas que assegurem agir de forma adequada à totalidade das situações. Assim, é necessário que os professores fomentem uma forma de agir crítica face à sua profissão, essencialmente através da reflexão sobre as suas práticas e dos contextos em que estas se realizam (Marques, Moreira & Vieira, 2001). Este processo de autorreflexão é descrito e considerado por Latorre (2003) como essencial à nova imagem do ensino, concebida como uma atividade investigadora e à do professor com o objetivo de melhorar as suas atitudes.

Assim, importa ressaltar a importância da metodologia de *investigação-ação*, visto que é através da mesma que o professor orienta, altera e transforma as suas práticas com o intuito de evoluir. Esta contribuiu, de forma ímpar, para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, colaborando para o aprimoramento de capacidades como a observação, a investigação e a reflexão, moldando a personalidade da mestrandia enquanto futura docente.

Esta metodologia consiste no levantamento de questões de um modo autorreflexivo, constante e colaborativo, promovendo, a autoformação dos seus intervenientes e a construção de um saber de natureza emancipatória, que só uma reflexão crítica sobre a prática permite (Ribeiro, 2006).

A metodologia de investigação-ação desenvolve-se a partir de uma espiral de ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, tendo por

objetivo a melhoria das práticas educativas (Fernandes, 2006).

De forma a caracterizar a situação educativa na qual o docente está inserido, a reconhecer as principais variáveis, bem como a analisar as suas intervenções didáticas e, desta forma, selecionar as estratégias mais adequadas ao seguimento dos objetivos visados, é necessário recorrer a um processo de observação cuidadoso. Para intervir com qualidade e de modo fundamentado, o professor tem de ser capaz de saber observar e problematizar (Estrela, 1994).

Neste sentido, a partir de um processo de observação participante, intencional e focalizada (*idem*) foi produzido e preenchido um guião de observação (cf. anexo 1 e 2). Ferramenta que focou aspetos referentes à organização do ambiente educativo, e que orientou e definiu o que pretendíamos observar, revelando-se fundamental no momento de elaboração das planificações. A observação foi complementada com as anotações que fomos realizando no diário de formação e, ainda, através das entrevistas informais concretizadas ao longo de toda a prática.

Importa referir a relevância dos guiões de pré-observação (cf. anexo 3 e 4), elaborados ao longo do período de estágio como forma de reflexão e antecipação de eventuais problemas, após a planificação de cada aula supervisionada. Estes instrumentos provaram ser essenciais, não só para ponderar sobre a planificação a executar, mas principalmente para prevenir os possíveis obstáculos que poderiam surgir. Desta forma, permitiu-nos a elaboração de um plano alternativo de forma a dar resposta a todas as eventualidades.

Segundo Escudero (1982) citado por Zabalza (1992), a planificação permite-nos prever todos os possíveis rumos de ação de um fenómeno e modelar as nossas previsões, desejos, ambições e objetivos num projeto que represente as nossas ideias acerca das razões pelas quais ambicionaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, uma estratégia para as executar. O ponto de partida da planificação deve ser a interação entre os interesses das crianças e os conteúdos a abordar, e deve ser estruturada de forma personalizada, tendo em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem.

O momento de planificação é definido pela interligação dos dados e informações recolhidas, o conhecimento relativo ao ambiente educativo,

adquirido num momento prévio através da observação, o conhecimento pedagógico e didático, que permite a seleção das estratégias mais adequadas ao grupo/turma, o conhecimento teórico, que orienta o processo de ensino e de aprendizagem e, por fim, os documentos orientadores dos diferentes níveis de educação, entre os quais destacamos as OCEPE na EPE e os Programas e as Metas Curriculares para o 1.º CEB (cf. anexo 5 e 6). Importa referir a importância de a planificação ser flexível e permitir adaptação às inúmeras situações, tendo em conta a sua complexidade e pluralidade.

Segundo Ribeiro, é através do processo de reflexão que o docente analisa e obtém competências para enfrentar novas situações e desafios do dia-a-dia, desta forma adquire aptidões e confiança na tomada de decisões, sendo estas mais ajustadas, uma vez que são mais consciencializadas (Alarcão, 2001). Esta deve ser realizada em três momentos distintos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Filho & Quaglio, 2008).

A reflexão na ação diz respeito à análise da atividade realizada no decorrer da mesma, sem interrupções, possibilitando apenas pequenas mudanças na planificação. A reflexão sobre a ação consiste na crítica retrospectiva sobre a atividade desenvolvida, permite num momento posterior avaliar e analisar as componentes positivas e negativas da prática. Por fim a reflexão sobre a reflexão na ação constitui um processo baseado nas reflexões realizadas previamente, que leva o docente a evoluir e a construir a sua personalidade e identidade enquanto profissional (Filho & Quaglio, 2008). A capacidade de reflexão sobre as práticas, com algum distanciamento, permite melhorar futuras intervenções, uma vez que permite uma reflexão mais objetiva e racionalista (Sá-Chaves, 1994, citado por Alarcão, 2001). Por conseguinte, elaboraram-se duas narrativas relativas às aulas observadas com o objetivo de permitir uma reflexão retrospectiva de todo o evento, ou seja, adquirir uma perspetiva global sobre os aspetos positivos, estratégias aplicadas e recursos utilizados, mas também sobre os momentos negativos e, desta forma, pensar sobre as alternativas possíveis. Esta ferramenta possibilitou-nos refletir e analisar em pormenor as situações vivenciadas, promovendo um aperfeiçoamento da ação futura.

Em relação à reflexão sobre a reflexão na ação, é ainda necessário ressaltar

a relevância do trabalho colaborativo e crítico por parte das professoras orientadoras, professoras orientadoras institucionais e o par pedagógico, posteriormente aos momentos de supervisão. Visto que estes permitiram a partilha de feedback e críticas construtivas fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras/ professoras. A reflexão assumiu-se como elemento transversal a todas as etapas do ciclo de investigação-ação.

Aliada à reflexão surge a avaliação, que constitui, ainda, um pré-requisito do ato do ensino. O processo de avaliação é considerado “um elemento regulador da prática educativa” (Abrantes, 2002, p. 9) e assume um carácter contínuo e sistemático. Enquanto diáde de formação, tivemos oportunidade de participar nos momentos de avaliação, nos diversos níveis educativos, o que nos permitiu adquirir competências para nos facilitar e orientar enquanto futuras educadoras/professoras. No 1.º CEB, recorreremos às grelhas de observação (cf. anexo 7) de conteúdos completadas anteriormente, estas são instrumentos que nos facilitam o processo de avaliação, na medida em que incorporam variáveis qualitativas de carácter contínuo, que garantem que o processo de avaliação não seja um momento único no tempo.

Enquanto profissional de educação, o docente tem que adquirir a capacidade de promover uma análise crítica pessoal, de definir as suas faculdades e melhorar ou aprender competências novas. Deve, ainda, conseguir conciliar os conhecimentos prévios e a experiência profissional de forma a garantir um presente e um futuro de qualidade e atual. O docente tem de ser capaz de interpretar e compreender o que vê fazer, de modo a imitar sem copiar, de recriar, de transformar, de ser criativo. Apenas o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (Alarcão, 1996a).

Segundo Alarcão (1996a) há, então, uma relação de interdependência entre a reflexão e o conhecimento, sendo que a reflexão gera conhecimento e o conhecimento sustenta a reflexão, ou seja, não pode haver conhecimento se não refletirmos sobre ele e não podemos refletir sobre algo que não temos conhecimento (Filho & Quaglio, 2008).

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

O capítulo III do relatório de estágio descreve e analisa as ações desenvolvidas na prática educativa e os resultados obtidos, ao longo do período da PES, nos contextos da EPE e do 1.º CEB. Desta forma, o presente capítulo é composto por dois subcapítulos que apresentam situações pedagógicas diversificadas e articuladas, vividas nos contextos reais, pelo que tiveram em atenção a criança, os seus interesses e necessidades, a articulação de saberes e conteúdos curriculares previstos nos documentos orientadores, os objetivos da atividade/aula e, sobretudo, o aprender a aprender que estimula autonomia na criança e a sua felicidade. Apresenta, assim, a capacidade criativa da díade na construção de estratégias motivadoras, bem como na seleção de recursos, construção e utilização metodológica. Além, disso, desenha o desenvolvimento profissional da díade, na medida em que deixa transparecer a articulação entre a teoria e prática e as decisões fundamentadas na emergência da prática educativa.

Assim, a apresentação da análise do processo formativo, durante o período de estágio, permitiu desenvolver competências reflexivas, crescer profissionalmente e desenhar um perfil profissional construtor de uma identidade profissional docente.

A PES, considerada o eixo central da qualificação profissional para a docência, constitui a base do desenvolvimento profissional das mestrandas: estimula uma atitude crítica e orientada para uma melhoria contínua das aprendizagens de todos os atores; permite uma interação teórica e prática que fundamenta decisões, atitudes e construção do conhecimento pelo futuro docente; promove a construção do saber-fazer e saber ser professor, numa perspetiva de formação e aprendizagem ao longo da vida.

De um modo geral a PES contribuiu de forma única para a formação inicial, oferecendo as bases necessárias para a docência. No entanto, como

refere Zeichner (1993, citado por Alarcão, 1996b, p. 91) a PES localiza o docente “no limiar da carreira, entendida como um processo de autoformação que se pretende que ocorra ao longo de toda a vida” e oferece a possibilidade de experienciar e vivenciar de forma holística a profissão docente através da observação e colaboração em momentos vários. (DL n.º. 79/2014, de 14 de maio de 2014).

Ao longo do século XXI verificou-se uma mudança do papel do docente, exposta no capítulo I, para acompanhar a constante evolução que o mundo atual sofre, posto isto, ocorreu uma requalificação da escola na qual os docentes renovaram e reestruturaram as suas funções e papéis de modo a não estancar (Flores, Peres & Escola, 2013). Neste sentido, a experiência do estágio permitiu sentir esta evolução face ao olhar de aluna e agora de educadora e professora. Compreende-se que o docente deve estar preparado para aprender ao longo da vida, compreender que é um profissional que necessita de se atualizar, pelo que exige flexibilidade na atitude, nas interações sociais e educacionais. A capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica, estimula a construção, a mudança e transformação da prática com vista a melhorá-la é, portanto, uma alavanca para o crescimento. Segundo Nóvoa (1992), a formação é algo que não se constrói através da acumulação, mas sim por uma reflexão crítica acerca das práticas e da reestruturação contínua da identidade pessoal. Ressalva a importância de uma formação contínua e direcionada, de modo a dar resposta a todas as incertezas e desafios que surgem no dia a dia.

O trabalho cooperativo e colaborativo destaca-se como outra competência necessária ao papel do docente, uma vez que são as equipas educativas que vão consolidar os sistemas de ação coletiva. Esta dinâmica foi desenvolvida de forma intensa no estágio, enriquecendo as práticas que neste capítulo se apresentam. De facto, o exercício da profissão docente não se trata de ações individuais, mas sim da construção de culturas de cooperação e de espaços de partilha (Nóvoa, 2001), pelo que a colaboração entre pares potencia e enriquece todo o percurso, “é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Assim, salienta-se a importância do trabalho colaborativo desenvolvido na PES, entre a díade de formação, as professoras orientadoras e as professoras supervisoras institucionais, através da qual foram estabelecidas relações profissionais que proporcionaram momentos de diálogo, questionamento, participação, reflexão e, sobretudo, de crescimento. Desta forma, reforça-se o contributo quer na reflexão sobre as planificações e adequação de estratégias aquando das práticas pedagógicas (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006), quer na organização e seleção de recursos, nas observações sobre a ação e no reconhecimento do trabalho realizado.

Neste sentido, os próximos subcapítulos espelham a prática desenvolvida em ambos níveis de educação, tendo em conta as atividades, estratégias e recursos utilizados, um plano de ação articulado num todo disciplinar para dar sentido à aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre o processo formativo da futura docente em estágio, desenhando o seu eu pessoal e profissional, como refere Flores, Peres e Escola (2013), a identidade profissional docente está sustentada pelos saberes que fundamentam a prática, as condições em que se realizam as práticas, o contexto, as normas relativas ao estatuto profissional e o reconhecimento social da função docente.

1. PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES realizada na EPE constituiu um momento ímpar de crescimento e de construção de conhecimentos e aprendizagens diversas, fruto das experiências vivenciadas, das observações realizadas e das reflexões elaboradas antes, durante e após cada dia de estágio e de cada atividade planificada. No presente nível de educação o trabalho foi desenvolvido em equipa educativa, ou seja, em cooperação com o par pedagógico e com a educadora cooperante e, paralelamente, com a assistente operacional. Desde o início da prática educativa que as decisões e opções didáticas tomadas foram decididas em tríade (Ribeiro,

2011), desta forma, desenvolveram-se competências e realizaram-se aprendizagens pela comunicação e reflexão partilhada (Lima, 2002).

Perspetivando uma prática educativa baseada no paradigma construtivista, abordado no capítulo I, procurou-se espelhar, ao longo de todo o percurso desenvolvido, uma pedagogia centralizada na criança e no processo de aprendizagem, uma vez que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, s/a. citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 52).

Ao longo do período de estágio, o par pedagógico selecionou a metodologia de trabalho por projeto, explanada no capítulo I, defendida e desenvolvida por Dewey e Kilpatrick, reconhecidos, até aos dias de hoje, como referências inigualáveis.

Assim, procurou-se implementar práticas inovadoras sobre as quais as crianças pudessem ter um papel prático de experimentação e manipulação de materiais e objetos ricos e desafiantes, rejeitando, deste modo, práticas transmissivas, pois a “escola é, (...) um caminho que se faz caminhando” (*idem*, p. 52), não como um mero expectador. Neste sentido, o par pedagógico teve como finalidade implementar práticas criativas, diferentes e transformadoras, que provocassem nas crianças a construção de um perfil questionador, criativo e crítico face ao que as rodeia (*idem*).

Para a elaboração do projeto foi necessário traçar um plano que definisse os intervenientes, a organização dos mesmos, as estratégias de ação, os recursos requeridos, a sua calendarização e, ainda, ter em atenção as diferentes fases do trabalho por projeto (Katz, Bairrão, Lopes & Vasconcelos, 1998).

A primeira fase consistiu na definição do problema, ou seja, na identificação de questões a investigar (Vasconcelos, 2012). Esta etapa surgiu de forma natural, aquando da realização de uma horta na sala de atividades e da exploração dos cuidados a ter com as plantas. Desta atividade emergiu a questão da água: onde existe, para que serve, etc. O tema a desenvolver pertence, usualmente, a um mundo familiar à criança (Katz e Chard, 1997). A água surge como elemento indispensável à vida, presente no dia-a-dia nas suas diferentes formas. Neste sentido, cabe ao educador saber aproveitar as situações do

quotidiano para emergir pontos de partida para novas atividades (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009).

Nesta perspectiva, a díade identificou um tema que despertou curiosidade e interesse em todo o grupo e resolveu perceber, através de um diálogo em grande grupo, qual o conhecimento prévio sobre a temática e quais as principais dúvidas e curiosidades sobre o mesmo.

Apesar de a EPE ser considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 5), a criança não é uma tábua rasa quando chega ao jardim de infância. É necessário entender que a família é o primeiro contexto de socialização onde a criança aprende, por isso, apesar de o grupo ainda não ter explorado a temática da água, todas as crianças relataram aspetos verdadeiros sobre o tema, uma criança inclusive referiu que “às vezes sai água da testa e de baixo dos braços quando corremos”. As crianças são seres com uma curiosidade e motivação intrínsecas e, cabe ao educador promover essas competências, a metodologia de trabalho por projeto vai ao encontro do anteriormente referido, na medida em que promove e desperta o interesse nas mesmas.

A segunda fase do projeto designada por planificação e desenvolvimento do trabalho, consiste, por sua vez, na formulação de teias com a funcionalidade de orientar e traçar a linha de pesquisa (Vasconcelos, 2012). O mapa conceitual foi construído com as crianças. Após a partilha dos conhecimentos prévios questionou-se ao grupo o que é que gostariam de saber sobre o tema. De seguida, cada criança representou graficamente, numa folha A4 e com recurso a diferentes tipos de riscadores aquilo que pretendia investigar e conhecer sobre a temática a desenvolver. No final, afixou-se a produção de cada criança na parede, em torno de uma gotinha de água, construída a cartolina, deste modo (cf. anexo 8) as crianças conseguiam interpretar a rede, uma vez que foi construída por elas, e, assim, identificar e seleccionar o fio condutor do projeto.

A terceira fase corresponde à execução, nesta, dá-se início à pesquisa através de experiências práticas e diretas (*idem*). Esta abordagem reforça a participação ativa das crianças na construção da sua própria aprendizagem, visto que o educador assume um papel de impulsionador das interações das

crianças com o meio envolvente, estabelecendo relações com significado pessoal e íntimo para as mesmas (Katz e Chard, 1997).

Nesta etapa, e ao longo de todo o estágio, foram planificadas inúmeras atividades de relevo que promoveram a integração e articulação de diferentes áreas de conteúdo. A área de Formação Pessoal e Social, é considerada uma área transversal, evidente em todo e qualquer trabalho educativo no jardim de infância; a área de Expressão e Comunicação, é encarada como uma área básica, incidindo em aspetos fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças; por fim, a área do Conhecimento do Mundo está integrada na curiosidade inata da criança e no seu desejo de aprender e compreender, cabendo ao educador, articular aquilo que a criança já conhece com situações de novas aprendizagens (Lopes da Silva et al, 2016).

A metodologia de trabalho por projeto promove também aprendizagens livres e articuladas, que não estão fragmentadas nem condicionadas aos limites das disciplinas (Katz e Chard, 1997). A criança não é um recipiente vazio que o educador tem de preencher com conhecimentos (Kravtosa, 2009), é um indivíduo em constante construção, que se reestrutura para construir novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Estas constroem-se por assimilação ao conhecimento anterior, ou seja, integram-se novas aprendizagens nas estruturas prévias (Piaget, 1996) e, de seguida, a criança acomoda-se à nova situação. O processo de acomodação consiste, por sua vez, na modificação dos esquemas de assimilação, influenciados pelo meio envolvente sobre as quais os mesmos se aplicam (*idem*).

Por fim, a quarta fase consistiu na divulgação, ou seja, na “socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Para isso, foram expostas várias produções realizadas, ao longo de todo o projeto, em paredes do jardim de infância para que os pais e as crianças de outras salas pudessem ter contacto (cf. anexo 9).

Nesta perspetiva, após explanar a temática do projeto, bem como as diferentes fases do mesmo, considera-se relevante enunciar e refletir sobre algumas das atividades incrementadas. Num momento prévio é relevante recordar que as atividades foram planificadas com base na observação, realizada

ao longo da PES, por isso, foi necessário planificar atividades adequadas aos interesses e necessidades do grupo e, em simultâneo, ao ritmo de cada criança.

Como referido anteriormente, o tema a desenvolver através da metodologia do trabalho de projeto, surgiu de uma atividade de construção de uma horta na sala de atividades.

Após uma observação atenta, ao longo da PES, identificaram-se alguns dos interesses e necessidades do grupo. Quando no espaço exterior, as crianças mostraram preferência por brincadeiras na terra e na relva. Deste modo, foi necessário planificar uma atividade adequada a estas características, visto que o início da Primavera coincidiu com o início do estágio, optou-se por explorar o tema através da construção da horta (cf. anexo 10).

Tendo em conta que todas as crianças do grupo são residentes em Matosinhos e têm pouco contacto com o meio rural, foi importante a introdução da temática com um vídeo construído com e pelas crianças. Deste modo, a exploração do meio próximo da criança transporta para a atividade um cariz mais afetivo e relacional, facilitando a compreensão de situações mais longínquas (Lopes da Silva et al, 2016).

A estratégia utilizada na elaboração do vídeo constituiu na colaboração de todas as crianças com uma frase, à sua escolha, sobre a temática, como por exemplo: “É uma estação do ano”, “Há flores coloridas”, Este plano foi utilizado como motivação, com o propósito de sensibilizar as crianças para a atividade e participarem na mesma. Esta começou com a mobilização dos conhecimentos prévios das crianças, ou seja, partiu do que as elas já sabem e aprenderam, nos contextos em que vivem, proporcionando-lhes um papel ativo no próprio processo de aprendizagem. Com esta estratégia procurou-se criar um novo tipo de interação entre o grupo e a díade, de modo a serem ambos elementos semelhantes do mesmo processo de aprendizagem, através da partilha de conhecimentos e informação (Ponte & Serrazina, 1998).

Após a visualização do vídeo, proporcionou-se um ambiente de curiosidade e descoberta, sobre o tema, através da colocação de elementos característicos da Primavera, tais como flores, um regador, uma pá e um chapéu de palha (cf. anexo 11). Assim, possibilitou-se o contacto e manipulação dos

materiais, o que despertou o interesse do grupo. Este foi um momento enriquecedor visto que as crianças compreendem o mundo envolvente quando brincam e exploram com diferentes espaços, objetos e materiais (Lopes da Silva et al, 2016). Na EPE, a aprendizagem realizada pelas crianças começa do “concreto” para o “abstrato”, ou seja, devem utilizar-se objetos reais em vez de representações dos mesmos (Kammi, 1986).

A construção da horta na sala de atividades consistiu no passo seguinte do projeto. Esta foi construída por um garrafão cortado ao meio, terra, uma pá e sementes. De forma a fomentar o desenvolvimento de competências sociais, numa perspectiva de saber estar, cada criança colocou uma pá com terra no garrafão, utilizando o chapéu de palha (cf. anexo 12), esperando pela sua vez e respeitando a vez do outro. No final foi explicado que aquele consistia no 1.º passo para semear e, de seguida, algumas crianças tiveram oportunidade para cultivar sementes à sua escolha. A díade procurou levar uma variedade das mesmas, com diferentes características (cor, tamanho, forma), com o intuito de as explorar. Surgiu, ainda, a necessidade de regar a horta e, como tal, a necessidade de abordar os cuidados a ter com as plantas e com a Natureza.

Pelo interesse do grupo na água e na atividade da horta e, de acordo com a teia realizada, decidiu-se trabalhar a importância da água para o planeta Terra e para os seres vivos e, por consequência algumas estratégias para a poupar (cf. anexo 13).

Uma vez que a música integra rotina do grupo, pelo que têm uma sessão musical semanal com um docente da área, na atividade seguinte, utilizou-se, de forma motivacional, um vídeo musical sobre a temática. Este foi motivo de grande entusiasmo e, com recurso à dança e à musicalidade do refrão, conseguiu-se cativar a atenção e interesse sobre a Água. Através da música, as crianças têm oportunidade de aprender num ambiente afetivo e emotivo, promovendo um clima de prazer e bem-estar do grupo (Lopes da Silva et al, 2016).

De ressaltar que as atividades acima descritas tiveram sempre uma componente de diálogo, discussão e reflexão sobre as temáticas abordadas.

No presente nível de educação, os momentos de comunicação e de partilha de ideias não podem ser muito extensos, no entanto, são essenciais na medida em que promovem competências de comunicação e compreensão verbal. Cabe ao educador aproveitar estes momentos para proporcionar às crianças condições para desenvolverem capacidades de expressão oral através da expressão individual e da interação com o outro e, em simultâneo, capacidades de compreensão verbal visto que o domínio da mesma permite à criança ser capaz de ouvir atentamente o que o interlocutor diz, ouvir o que está a ser dito e retirar a informação fundamental da mensagem. O saber escutar é um trabalho que exige um papel ativo por parte da criança, com um grande valor informativo relevante, não só para o ato de comunicar, como também para o ato de aprender (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Após a partilha de conhecimentos, realizaram-se jogos online em que se identificaram os comportamentos corretos a ter com a água, o seu percurso, as diferenças, o intruso e o jogo da memória. O jogo tem um papel imprescindível na EPE, uma vez que motiva as crianças para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências imaginativas e sociais (Kravtosa, 2009).

De seguida, para recordar os conteúdos explorados anteriormente, procedeu-se ao registo de comportamentos corretos que devemos ter para poupar a água, sublinhando que a mesma desempenha um papel vital para a nossa sobrevivência. Para relembrar algumas das atitudes de poupança de água, foi pedido a cada criança para representar graficamente, numa folha branca em forma de gota de água, uma estratégia correta à sua escolha, explicando o que representaram e porquê. Perspetivando que a comunicação constitui uma experiência basilar no desenvolvimento da criança, criou-se este momento de partilha e de reflexão com o intuito de oferecer à criança oportunidades para conversar e para ser ouvida (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Aquando do término da atividade, as produções foram afixadas na parede do corredor para que as famílias e os outros grupos pudessem conhecer o trabalho desenvolvido e aprendessem também outras formas para cuidar do planeta (cf. anexo 9).

No seguimento da importância da água e da necessidade de a poupar, optou-se por continuar a desenvolver a temática a partir de atividades práticas nas quais as crianças pudessem experimentar e manipular. Considerando que as experiências das crianças são experiências da sua vida, a diáde procurou, com as atividades, que as crianças compreendessem que as aprendizagens escolares não são isoladas e que a educação não é uma preparação para a vida futura, a educação é a própria vida (Katz e Chard, 1997). A educação proporciona as condições necessárias para que “(...) cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e, acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 53).

Importa ressaltar que, através da observação e análise cuidada do grupo, se verificou uma preferência pelas atividades que envolvessem o espaço exterior e que mobilizassem movimento, pelo que se teve esse aspeto em conta aquando da planificação e execução do projeto (cf. anexo 14).

Os recursos e os materiais mobilizados, para a presente atividade, passaram por um *avatar* da Menina Gotinha de Água, que apresentou o tema e ativou alguns conhecimentos prévios das crianças, dando-lhes uma voz ativa e um papel central através do levantamento de questões; a horta construída previamente; materiais de educação física como: arcos, cones, bancos suecos e cordas; materiais reutilizados como: garrafas de água, de sumo e de champô cortadas a meio; um *tablet* para ler as pistas em *QR code* e, por fim, um *Power Point* adaptado do jogo “Quem Quer Ser Milionário”. Através desta variedade de recursos e materiais, o par pedagógico procurou criar atividades desafiantes. Os materiais assumem um papel de grande relevo e importância na aprendizagem das crianças e, por isso, cabe ao educador estabelecer e definir prioridades na sua aquisição, de acordo com o grupo de crianças e ainda, selecionar materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidades. É muito enriquecedora a utilização de materiais reutilizáveis, visto que estes oferecem aprendizagens variadas e promovem a criatividade, contribuindo também para o desenvolvimento da consciência ecológica (Lopes da Silva et al, 2016). Também os recursos tecnológicos assumem um papel de

grande relevo, na medida em que são atrativos e apelativos para as crianças, possibilitando a articulação de saberes (*idem*).

A atividade teve início com o *avatar* da Menina Gotinha de Água, cuja história tinha sido explorada anteriormente. Visto que a obra é recomendada para o 1.º e 2.º CEB e referenciada no Plano Nacional de Leitura, a díade considerou que era muito extensa e, por isso, optou por recontá-la com recurso à projeção das ilustrações. Assim, abordou-se o texto narrativo e promoveu-se o interesse e a curiosidade pelo livro e pelos grafemas, competências estas que se principiam na EPE (*idem*).

Deste modo, a história permitiu construir um “mundo de fantasia”, uma vez que, através do mesmo se cria um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades como a imaginação, a criatividade, o espírito crítico e de iniciativa (Kravtosa, 2009).

A díade apresentou o *avatar* através de um discurso introdutório, explicando que “tínhamos uma convidada muito especial que veio falar connosco e fazer-nos algumas perguntas”. Desta forma, despertou-se a curiosidade do grupo sobre quem seria esta convidada e o que vinha fazer à sala. O *avatar* tinha um discurso simples e uma voz infantil, deste modo, as crianças conseguiram percebê-la e identificar-se com a mesma. À medida que ia falando, levantava questões a algumas crianças individualmente: “E tu Maria, lembraste do meu nome?”. Constatou-se que o grupo assumiu uma atitude atenta, compreendendo que a qualquer momento o *avatar* poderia levantar uma questão para responderem. Esta estratégia teve um impacto positivo e enriquecedor, o facto de as perguntas serem direcionadas a uma criança, em particular, alterou a dinâmica da atividade. Uma criança disse inclusive: “A menina gotinha de água sabe o meu nome!”, assim, com um pormenor tão simples como chamar o nome de uma criança, conseguimos despertar o seu interesse e curiosidade.

No final do seu discurso, o *avatar* levantou uma questão problema: onde está a horta da vossa sala de atividades? Com esta estratégia procurou-se criar uma forma de articulação entre atividades. Nesta perspetiva, pretendeu-se que as crianças compreendessem o projeto como um processo evolutivo e contínuo

e não como algo estanque e isolado, e, em simultâneo, atribuir um caráter afetivo e emocional à atividade pois a horta foi realizada pelas crianças e, por isso, apresenta um grande valor para o grupo.

Uma das crianças foi ao local onde a mesma costuma estar e encontrou um envelope que dizia “Pista 1”. A Menina Gotinha de Água pediu ajuda ao grupo para encontrar a sua amiga horta que precisava de ser regada. Em todos os momentos desenvolvemos o sentido ecológico de poupança de água.

De seguida, colocou-se a pista no centro do círculo em que as crianças estavam sentadas e abriu-se o seu envelope. No seu interior tinha um *QR Code*, ferramenta digital (cf. anexo 15) que era desconhecida para as crianças e motivou um clima de levantamento de hipóteses e discussão. Em modo de jogo, explicou-se, então, que se tratava de um código secreto e que, para o decodificar, era necessário um *tablet*. A decodificação das pistas ocorreu em vários momentos ao longo de toda a atividade e teve sempre, por parte das crianças, grande interesse e atenção. Ao longo do período de estágio, a díade procurou incluir as TIC de forma elementar e articulada, mobilizando diferentes suportes tecnológicos nas atividades, com ponderação e segurança, uma vez que depreendemos a verdadeira importância da presença dos recursos digitais nas práticas educativas, assim como a necessidade de práticas criativas, uma vez que as crianças gostam de novidade e sentem-se mais motivadas e interessadas (Flores & Escola, 2010; Lopes da Silva et al, 2016).

De seguida, através da decodificação da Pista (fotografia da zona do giz), o grupo deslocou-se para o local do 1.º desafio, onde encontravam um percurso de educação física, construído com arcos, bancos suecos, cordas e cones. As crianças teriam de o percorrer com um balão de água na mão. O objetivo era realizar todo o percurso sem deixar cair o balão, com o intuito de preservar e poupar e, assim, por em prática o que tinham abordado previamente. A díade considerou importante a execução de percursos motores, uma vez que as crianças, desde o momento em que nascem, vão dominando progressivamente o seu corpo e, é através do mesmo, que estabelecem relações com o mundo envolvente e com o outro (Lopes da Silva et al, 2016). Através deste

percurso as crianças desenvolveram, pelo jogo, o equilíbrio, a deslocação, a orientação espacial e o trabalho em equipa.

Após a superação da 1.^a etapa receberam uma nova pista que os levou ao desafio seguinte. Este jogo era constituído, por sua vez, por um percurso construído por arcos e setas (cf. anexo 16). Cada criança tinha que se colocar num arco e tinha um recipiente (garrafa de água cortada a meio). A primeira criança tinha o seu recipiente com água e tinha de seguir a seta até ao arco seguinte e despejar a sua água no recipiente sem verter por fora (cf. anexo 17) e no final, regressar ao seu arco. Desta forma, a água era transportada de recipiente em recipiente, com muito cuidado para não se desperdiçar. A última criança despejou a água do seu recipiente para o garrafão final (garrafão de 6 L), a criança que ficou no último arco foi escolhida propositadamente visto que tinha apenas 3 anos e era mais adaptado às suas capacidades e necessidades verter a água para um garrafão mais largo, adequando o grau de complexidade da tarefa à idade. Através deste percurso as crianças desenvolveram, pelo jogo, algumas das competências anteriores, mas também o sentido (visto que tinham que se deslocar no sentido das setas), a capacidade e o volume de objetos e o trabalho em equipa. Assim que completaram o jogo receberam a última pista e, após a descodificarem, aperceberam-se que a horta estava no labirinto da escola. Quando recuperaram a horta, regaram-na com a água utilizada para os jogos, desta forma reutilizamo-la (cf. anexo 18).

Até este ponto as crianças mostraram serem amigas da horta, por isso, serve o último desafio de regresso à sala de atividades para provar que são também verdadeiras amigas da menina gotinha de água. Este consistia, por sua vez, numa versão adaptada do “Quem quer ser milionário” designado por “Quem quer ser amigo da Menina Gotinha”. O jogo teve como objetivo fazer o grupo refletir sobre as questões levantadas e era constituído por quatro perguntas relativas ao tema explorado: a obra da menina gotinha de água e estratégias de poupança de água. Deste modo, as crianças acomodaram os conhecimentos prévios que tinham e assimilaram os novos. Segundo Piaget (2007), toda a atividade do sujeito envolve ambos os momentos.

Atualmente vivemos numa sociedade em constante mudança e evolução, por isso, cabe aos docentes dar resposta aos desafios que encontram durante a sua prática pedagógica. Posto isto, a mestranda defende que é necessário acompanhar a evolução do processo de ensino e de aprendizagem e, com o estágio: o contacto com a prática e a orientação das professoras supervisoras, aprendemos, contactamos e desenvolvemos práticas e metodologias inovadoras com recursos criativos - TIC e materiais diversificados e reutilizáveis - relevantes para a criança enquanto ser ativo na sua aprendizagem e para a mestranda enquanto orientadora dessas aprendizagens.

As atividades vividas pelas crianças estão enriquecidas e recheadas de ciência, por isso, a díade criou situações múltiplas para a realização de experiências, uma vez que estas promovem o desenvolvimento da curiosidade e do interesse para explorar e conhecer o meio em que vive (Martins et al, 2009).

Pelo exposto, promoveram-se atividades experimentais e científicas, ainda sobre a água, entre as quais se destacam aquelas onde se abordaram conceitos como flutuação e volume. A estrutura destas atividades foi assinalada por três fases: uma etapa inicial de diálogo na qual se mobilizaram os conhecimentos prévios; uma fase de elaboração de conjeturas relativas; e por fim o registo do processo, das observações e das deduções (*idem*).

Na primeira experiência explorou-se o conceito: flutuação (cf. anexo 19). Para a realização da atividade foi utilizada uma bacia com água e diferentes objetos como: um anel, uma pedra, um lego, um pau, uma palhinha e um lápis. Após uma reflexão, em grande grupo, sobre o conceito flutuação, questionaram-se as crianças sobre os objetos que se encontravam em cima da mesa e se os conheciam a todos. Antes de verificarmos se cada objeto flutuava, questionamos as crianças sobre a sua opinião: se flutuava ou não, de seguida uma criança testava se o mesmo afundava ou ficava à superfície. Com a experiência verificou-se, mais uma vez, o interesse das crianças pela água, uma vez que todas, sem exceção quiseram molhar as mãos na bacia e manipular os objetos na água (cf. anexo 20).

Com a presente atividade, o grupo construiu as suas aprendizagens através da ação e da manipulação dos objetos mobilizados e compreendeu,

ainda, situações do tipo causa/efeito. No final, realizou-se o registo da experiência através de uma representação gráfica à escolha das crianças. Visto que o grupo está familiarizado com a tabela de dupla entrada, escolheram-na para organizar melhor a informação. “O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação”, que resulta da curiosidade inata da criança na procura de respostas às questões com sentido para a mesma (Lopes da Silva et al, 2016, p. 78).

Numa das colunas da tabela registaram os materiais à sua maneira e na outra, registaram os conceitos “flutua” e “não flutua”. De seguida, relembrou a experiência e colocaram uma cruz na coluna correspondente. Esta experiência, promoveu, ainda, aprendizagens no domínio da matemática, uma vez que implicou a recolha da informação importante e a seleção e identificação de um modo para organizar a informação e interpretá-la, neste caso, uma tabela. Assim, foi possível verificar que a maioria das crianças já compreende as vantagens e a estrutura da tabela (Castro & Rodrigues, 2009).

A segunda experiência, a referir, diz respeito à exploração de conceitos matemáticos como o volume e a capacidade (cf. anexo 21). Para realizar a atividade foram necessários recipientes com diferentes dimensões (garrafa de água cortada a meio: meio litro, litro e meio e 6 litros; dois frascos transparentes), balões de água utilizados numa atividade anterior e uma bacia. Antes de iniciar a experiência, explicou-se ao grupo que, para poupar água ia-se utilizar a água mobilizada em atividades prévias, neste caso, a água dos balões de água. Cada criança teve oportunidade de rebentar um balão de água na bacia (cf. anexo 22) e, de seguida, introduziram-se os termos capacidade e volume. Na presente atividade, foram explorados os diferentes volumes dos recipientes e as crianças tiveram oportunidade de verter a água entre os diferentes recipientes e de dizer, antes de experimentar, qual o recipiente com maior capacidade.

Ao longo do período de estágio, a díade procurou promover tempos de jogo espontâneo, uma vez que é a partir do mesmo que se estimula a utilização da inteligência e a criatividade, e se fomenta o espírito de iniciativa. O jogo faz-de-conta exige que a criança construa uma personagem e que vista a sua pele, capacidade inata ao Homem. Através da representação a criança ensaia a vida

de uma forma singular e criativa. Deste modo, estas situações ricas promovem o desenvolvimento pessoal e social da criança (Aguilar, 2001).

No entanto, pretendeu-se estabelecer uma harmonia entre as atividades iniciadas pelas crianças e as atividades iniciadas pelo adulto e, em simultâneo uma harmonia entre o jogo individual, em pequenos grupos e em grande grupo, visto que todos constituem grande relevo para o desenvolvimento holístico da criança. O jogo é uma atividade prazerosa para as crianças, que oferece potencialidades múltiplas para fomentar a curiosidade, a inteligência e o cumprimento de regras. Perspetivando o jardim de infância como espaço onde se constrói a cidadania, o jogo apresenta um cariz especial e peculiar na EPE, por isso (Kammi, 1986), a díade, em diversos momentos da prática pedagógica, planificou jogos diversos, dos *online* aos jogos tradicionais, proporcionando, assim, situações em que o grupo estabeleceu relações com o outro, cooperou e trabalhou em equipa, adquiriu noções de regras e de cumprimento das mesmas e, cresceu, em conjunto. O jogo, oferece potencialidades múltiplas para o trabalho em equipa, visto que fomenta relações cooperativas, promovendo situações de comunicação, ajuda, partilha de ideais e criação de amizades. Para que isto aconteça, é necessário que a interação do educador não se assuma como detentor do poder de decisão, mas sim como um elemento do grupo que partilha a realização das tarefas (Díaz-Aguado, 2000).

O jogo pode ser articulado com a Filosofia para Crianças, na medida em que fomenta momentos de derrota e de vitória, no qual o grupo, sob orientação do educador, aprende e adquire estratégias para lidar com esses sentimentos de frustração e de perda, presentes ao longo da vida, e compreende, ainda, que o objetivo principal do jogo não é ganhar, mas participar. Cabe ao educador, aproveitar as situações quotidianas para explorar temáticas inerentes à Filosofia para Crianças, uma vez que estas auxiliam o processo de desenvolvimento das crianças, na construção de um cidadão consciente, crítico e independente que se rege pelos princípios de indagação e reflexão. Desta forma, e paralelamente ao que está elucidado no capítulo I, vai se ao encontro da LBSE, onde se estipula a inevitabilidade e a necessidade de formar crianças conscientes, responsáveis

e empenhadas na realidade onde se encontram inseridas, promovendo uma vida democrática e de participação cívica (Guedes & Rego, 2012).

Importa, ainda, referir uma dimensão basilar para o ato educativo: a avaliação, abordada no capítulo I do presente relatório. Ao longo da PES, a díade recorreu a momentos contínuos e constantes de observação e de avaliação (Abrantes & Araújo, 2002), através dos quais foi possível perceber as consequências das práticas educativas e da evolução do grupo em geral e, em simultâneo, de cada criança, em particular. Os diferentes modos avaliativos pautaram-se por estratégias distintas – as interações estabelecidas informalmente com as crianças, as grelhas de observação elaboradas, os *feedbacks* positivos – que possibilitaram momento reflexivos sobre as práticas e sobre a postura da díade, enquanto futuras educadoras.

2. PERCURSO VIVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo incide numa análise reflexiva relativa ao processo formativo, especificamente nas intervenções da PES no 1.º CEB. Este momento distinguiu-se como único e decisivo, promotor de aprendizagens resultantes das situações vivenciadas ao longo do período de estágio. Sem dúvida, a prática educativa contribuiu para o desenvolvimento de capacidades várias, intrínsecas ao perfil de desempenho profissional de educação, e implicou similarmente possíveis aprimoramentos nas práticas desenvolvidas, permanecendo, deste modo, a metodologia de investigação-ação.

Assim, paralelamente ao capítulo II, salienta-se a importância da metodologia de investigação-ação, enquanto base orientadora da ação pedagógica. A espiral de ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Fernandes, 2006), fundamentou uma ação informada, refletida, criativa e de qualidade, quando em articulação com os referenciais teóricos e documentos orientadores da prática educativa, específicos para esta valência,

com as características e necessidades das crianças, do ambiente educativo e do contexto em questão. Aspectos estes, fundamentais e necessários a ter em conta no momento de planificação. A este propósito, a díade de formação procurou articular as características e as necessidades manifestadas pela turma, as apreciações e sugestões da professora titular, com os conteúdos curriculares referentes ao ano de escolaridade. Pretendeu-se, ainda, desenvolver atividades num clima de articulação de saberes, visto que a educação é apenas viável se for realizada numa perspetiva integral, com o intuito de promover um casamento entre os conteúdos e os interesses e, por outro lado, solicitar materiais, recursos e estímulos vários. Para melhor compreensão realça-se a aula de Matemática, seguida por uma aula de Estudo do Meio sustentada no tema da reciclagem, na qual se elaboraram e construíram enunciados de problemas. Para isso, a díade aproveitou as potencialidades da temática explorada anteriormente para que os alunos criassem enunciados que partissem da reciclagem (cf. anexo 23), utilizando como motivação uma imagem sobre o tema, promovendo, desta forma, um momento de comunicação e partilha de ideias, refletindo sobre sua importância para o mundo em que vivemos.

Exploraram-se também as características deste tipo de texto e as informações relevantes que o mesmo deve conter para a sua resolução matemática. Esta articulação com a matemática pressupõe os processos de planificação, de textualização e de revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

Esta estratégia foi intencional, uma vez que a escrita colaborativa possibilita a apresentação de ideias, o confronto de opiniões, a procura de alternativas, a resolução de problemas e a tomada de decisões coletivamente (*idem*). Ao longo da atividade, foram-se apresentando novas imagens para que cada aluno, de forma individual, tivesse oportunidade de redigir o seu próprio enunciado, partilhá-lo e resolvê-lo com a turma, desenvolvendo outras competências de comunicação, para além das curriculares.

Salienta-se, ainda, a integração de áreas não curriculares como a Filosofia para Crianças e Cidadania que, por serem transversais a todas as áreas, apoiam o desenvolvimento cognitivo e emotivo do aluno e o saber ser e estar com os outros. A díade de formação é da opinião que, apenas desta forma é

possível instruir cidadãos pensantes, aptos de utilizar os seus conhecimentos para estabelecer ligações entre os conteúdos abordados

Note-se que uma prática pedagógica diferenciada emerge como solução mais apropriada relativa à heterogeneidade e disparidade existente na sala de aula, tendo em conta que cada criança apresenta características pessoais. Importa lembrar o capítulo II, mais especificamente a caracterização da turma, no qual seis crianças cumprem o programa de português do 1.º ano de escolaridade, e que, por essa razão, em todas as planificações da área disciplinar, surge a necessidade de uma adequação metodológica pela seleção de estratégias e de recursos adequados à criança. Assim, a adaptação do plano às dificuldades da criança ofereceu oportunidades de participação, de envolvimento e de realização de tarefas a crianças, em particular.

Pelo exposto, a díade de formação procurou fundamentar as aulas planificadas com base nas necessidades, interesses e características emocionais da turma. Para isso, promoveu-se um ambiente seguro e acolhedor, onde as dúvidas foram escutadas e as dificuldades ultrapassadas, fomentando alunos motivados na conquista de novas aprendizagens e de outras competências como refere o perfil do aluno para o séc. XXI (Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery, Rodrigues, 2017). A motivação não é apenas uma característica intrínseca da criança, mas é também influenciada pelo professor e pelo ambiente escolar. Cabe ao docente, compreender a pluralidade de estratégias motivacionais existentes em sala de modo a adequá-las às atuações didáticas (Ribeiro 2011).

A díade utilizou como estratégia inicial o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos através de técnicas e recursos didáticos diversos, procurando, deste modo, captar a atenção da turma e do aluno e, em simultâneo, promover aprendizagens próximas da realidade envolvente. Constatou-se que os recursos e os materiais pedagógico- didáticos selecionados permitiram preencher lacunas do ensino tradicional e explorar os conteúdos de forma dinâmica e ativa (Castoldi, 2006), pelo que se verificou que as crianças participavam no processo de aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento. De referir que foram selecionados recursos diversificados e

criativos, em suporte digital e físico. Realça-se como exemplo a roleta do *Classtools* (cf. anexo 24), ferramenta constituída por várias cores e em cada cor pode ser inserida uma palavra ou frase, caso seja utilizado com criatividade por parte do professor, apresenta potencialidades múltiplas de utilização. A díade usou-a em diversos momentos da PES e de diferentes formas: com nomes de profissões para os alunos mimicarem, com o nome de cada aluno para gestão do comportamento, com perguntas sobre temáticas desenvolvidas nas aulas, etc. Servindo como recurso para motivar e captar a atenção.

De um modo geral constatou-se que as crianças reagem bem a estímulos e recursos inovadores e que, se bem aplicados, podem trazer muitos benefícios à relação professor-aluno-aprendizagem. Acresce que os materiais didáticos devem ser utilizados considerando a sua adequação a cada momento, ou a cada período do processo de ensino. Aquando da sua utilização, o docente deve refletir quanto à sua utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que se chegue ao objetivo proposto. O fundamental não é o recurso didático que se utiliza, mas sim a estratégica e a intencionalidade com que se aplica, como menciona Flores et al (2015, p. 171) “a inclusão digital não significa somente o acesso às novas tecnologias. É necessário que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento.”, ou seja, o professor além de proporcionar a oportunidade de utilização de recursos tecnológicos, deve utilizar uma metodologia adequada, que centra o aluno no processo de ensino e de aprendizagem, como referido no capítulo I.

Também o levantamento dos conhecimentos prévios é essencial para a realização de aprendizagens em espiral, visto que potenciam o vínculo entre o conhecimento adquirido anteriormente e o novo conhecimento. Isto porque o conhecimento prévio adquirido é usado para a interpretação de nova informação e, por sua vez, para a construção de novos significados. Os alunos quando chegam à escola não são uma tábua rasa, possuem conhecimentos provenientes das experiências e vivências do seu quotidiano, influenciados, por sua vez, pelos contextos nos quais estão inseridos e pelas perceções do Mundo que os rodeia. Segundo Ausubel “os novos conceitos só podem ser aprendidos e retidos significativamente se puderem ser relacionados com os conceitos ou

preposições pré-existent” (1980, citado por Reis,1995, p. 115).

Neste contexto, em sala de aula, os alunos transportam muitos conhecimentos e informações provenientes do seu cotidiano que enriquecem e dinamizam a aula, pelo que aplicámos uma nova metodologia *Flipped Classroom*, na qual a organização da aula é invertida. Assim, a turma tem o primeiro contacto com os conteúdos nas suas casas através de diferentes recursos disponibilizados pelo professor. Desta forma o tempo de aula é dedicado às discussões do que realizaram ou assistiram em casa, ao esclarecimento de dúvidas e à promoção de momentos de comunicação e discussão. Nesta abordagem, o professor adota uma postura de mediador do processo, enquanto os alunos são o epicentro. Em articulação com esta metodologia, criou-se um *Storytelling*, neste contexto sobre a forma de vídeo, com o intuito de serem os alunos a iniciar a aula por partilharem aquilo que já sabiam sobre o tema, com o objetivo de os envolver no próprio processo de aprendizagem. Este recurso teve um impacto benéfico para a aprendizagem das crianças, visto que o modelo de aula que até à data conheciam se alterou por completo.

Constata-se, também, que desenvolver atividades que implicam a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos como estratégia simplificadora de acesso ao novo conhecimento permite-lhes atribuir um significado ao tema e uma relação afetiva, aproximando a vida escolar da vida quotidiana dos alunos. Deste modo, ao longo do estágio procurou-se utilizar estratégias várias que fossem ao encontro das necessidades e diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que os motivassem e tornassem felizes no processo de aprendizagem e que permitissem, ainda, atingir os objetivos propostos nos Programas e Metas Curriculares.

No que diz respeito à área do Português (cf. anexo 25), desenvolveram-se competências de leitura, compreensão e escrita e estimulou-se a criatividade. No sentido de cativar as crianças para a poesia, o poema – *Ou Isto Ou Aquilo*, de Cecília Meireles – foi enviado para casa para que o lessem e analisassem com a família. Na sala de aula, inicialmente, os alunos escutaram a leitura modelo pela diáde, em cooperação (cf. anexo 6), e refletiram em diálogo para promover

a ativação dos conhecimentos adquiridos em casa. Posteriormente realizou-se uma atividade de escuta de uma música, cantada por Lena D'água, e procedeu-se à compreensão da mesma, o que possibilitou um ambiente propício à compreensão que um poema pode ser lido, mas também musicado. Desta forma, torna-se importante que o professor promova o contacto com diferentes tipos de texto. A leitura de poesia fomenta o prazer pela sonoridade da língua, por isso, com esta estratégia de leitura pretendeu-se explorar o ritmo e as diferentes sonoridades da língua (Sim-Sim, 2007).

No que diz respeito à seleção da música e à articulação com a expressão musical, realça-se o facto de esta ser importante na vida das crianças, uma vez que promove o desenvolvimento da criatividade, provoca a consciência rítmica e estética, cativa os alunos melhorando a concentração e diminui a fadiga. Deste modo, cria um ambiente favorável à imaginação e ao desenvolvimento de capacidades de transformação e criação. Como alude Ongaro, Silva e Ricci (2006), a música, quando bem explorada, promove o desenvolvimento de competências de raciocínio e de criatividade, sendo que se deve aproveitar também na articulação curricular para fomentar outras aprendizagens. No caso do poema selecionado, importa referir o conceito subjacente ao mesmo – o paradigma da dualidade. Para que este fosse compreendido foi criado, com utilização de um recurso digital online, um mapa de conceitos que, com a interação do grupo se recriou o poema através de elementos relembrados por cada aluno. Note-se que enquanto um aluno construía o esquema conceptual no quadro, os restantes receberam uma ficha de registo para preencherem, isto aconteceu porque não existe um recurso digital por aluno. Neste sentido, utilizando o quadro, as crianças identificaram com entusiasmo a letra da música, visto que cada uma tinha ainda muito fresca na sua cabeça a sua estrofe, demonstrando vontade em partilhá-la e, pela observação do mapa de conceitos, puderam facilmente compreender a dualidade presente no poema e a estrutura do mesmo, facilitando a recriação de um novo poema. Durante a aula as crianças partilhavam as suas ideias e escreviam-nas no computador pelo que se sentiu que “cada aprendizagem adquire sentido quando enquadrada num ambiente educativo que envolve os alunos” (Flores, Eça, Rodrigues e Quintas ,2015, p.

176), só o facto de ir ao computador escrever uma palavra, envolveu os alunos de tal forma que todos queriam ter a sua oportunidade de escrever no computador (cf. anexo 27).

A temática do poema explorado exportou-se para a Filosofia para Crianças, porque acredita-se que a educação é uma experiência não segmentada em disciplinas, na qual existe uma transversalidade entre as áreas do saber. A Filosofia para Crianças tem especial contributo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, visto que assume um carácter flexível e maleável, contribuindo para a construção de um espírito crítico, indagador e investigativo, promovendo, em simultâneo, um bom raciocínio (Guedes & Rego, 2012).

Assim, fortificou-se a opção pelo mapa conceitual anteriormente referido, visto que ajudou visualmente as crianças a perceber a ideia de dualidade a transmitir (cf. anexo 28), promovendo uma reflexão coletiva sobre as indecisões da vida, bem como a impossibilidade de ter duas coisas e de estar em dois sítios ao mesmo tempo. Desta forma, associou-se a dualidade da vida e a indecisão constante, presente no dia-a-dia, fundamental para que estas percebam a importância da tomada de decisões. Como diz no poema “Ou isto, ou aquilo”, “Ou se tem chuva, ou se tem sol”, ... A Filosofia para Crianças tem como objetivo desenvolver crianças autónomas e independentes, que pensem por si, que reflitam e que critiquem, através do desenvolvimento das suas faculdades cognitivas, contribuindo para que estas tenham um papel ativo na sociedade e se tornem, por consequência, cidadãos que contribuam no enriquecimento pessoal e social do mundo em que participam (Dinis, 2011).

A criatividade surge, ainda, com a apresentação do *Storytelling*, este envolveu as crianças na sua construção, as suas vozes de leituras singulares deram sentido ao poema por elas ouvido e sentido. Este recurso tornou-se uma mais valia, na medida em que motivou ao aperfeiçoamento da leitura, por parte dos alunos. Promoveu, assim, momentos de autoavaliação, mas também de heteroavaliação, estimulou o bem-estar em sala de aula e a possibilidade de a família possuir um recurso realizado com a voz do seu filho. Pelo exposto, a escola deve promover a expansão dos limites do conhecimento, incentivar a inovação e práticas criativas, estar presente no mundo porque participar

também é aprender, como alude Flores e Escola (2010).

Ao longo da PES, pela inclusão das TIC de forma transparente e articulada, compreendeu-se a importância da utilização de recursos digitais nas práticas educativas e a necessidade de criatividade, visto que os alunos reagem negativamente às rotinas. Desta forma, no final desta atividade, o poema recriado pelos alunos foi musicado com recurso a uma aplicação, possibilitando a articulação entre o conteúdo curricular, as TIC e a expressão musical.

A ferramenta tecnológica utilizada permitiu à mestranda delegar o seu papel de ensinar, para orientar os alunos na construção das suas aprendizagens. Cabe ao professor compreender e desenvolver boas práticas com recurso à tecnologia (Flores, Peres & Escola, 2009), sabendo que as tecnologias por si mesmo não significam sucesso escolar.

A atividade desenvolvida apresenta-se como um todo cíclico, em que o aluno ouve um poema musicado, compreende-o, discute-o articulando com outras temáticas e saberes, constrói o seu próprio poema, também ele musicado e pronto para ser publicado. Além disso, o domínio da tecnologia, pelo aluno, permite que este, em casa, possa recriar novos poemas e musicá-los ao seu gosto acrescentando valor à própria aula. O aluno passa a ser o construtor final do seu próprio conhecimento, partilha-o no mundo deixando de ser consumidor passivo para produtor ativo e o professor um facilitador da aprendizagem. Estamos perante uma metodologia construtivista centrada na criança, que proporciona experiências concretas e significativas, criando um ambiente de sala de aula enriquecido, adequado ao desenvolvimento da turma (Fosnot, 1996). Este cenário mostra que

“um novo olhar sobre a educação coloca ênfase no desenvolvimento de competências dos indivíduos no “aprender a aprender” para que se formem indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação” (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015, p. 174).

No âmbito da área da Matemática (cf. anexo 29), procurou-se mobilizar o interesse e a curiosidade da turma no processo de aprendizagem, pelo desenvolvimento de estratégias criativas e recursos inovadores, como defende

Flores, Ramos e Escola (2015) a novidade capta a atenção dos alunos e o sentido e emoção vividos em sala de aula estimulam a memória e o prolongamento da informação. Neste âmbito, como motivação utilizou-se – *Os pares que eu tenho* – as crianças e as suas opiniões. Criou-se um vídeo de turma em que cada criança referia uma frase que envolvia o conceito matemático a tratar – o par, tomando-se como exemplo: “Eu tenho um par de olhos”. Desta forma, as crianças produziram ativamente as suas próprias aprendizagens, pelo que a aula foi construída com e para eles. De realçar que a aprendizagem do conteúdo ocorreu fora da sala de aula, recorrendo a objetos que lhes são familiares e fazem parte do seu quotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, o seu próprio conhecimento foi a alavanca para a construção consciente do conceito de par. Esta estratégia não só motiva os alunos como os envolve na aprendizagem, concentrando-os no propósito da aula num ambiente propício e envolvente.

Na sequência desta aula foi apresentado um *PowerPoint* Interativo para desenvolver a questão da paridade dos números, que conta a história de dois irmãos gémeos, na voz de um *avatar*, conhecidos pela sua família como o par. O tema da história foi orientado pelos irmãos gémeos visto que na turma havia, de facto, um par de gémeos e, por isso, atribuiu sentido à mesma. A orientação ocorreu através de um avatar que articulou, não só os conhecimentos prévios das crianças, como também a construção do próprio conceito pela interação com os alunos de forma personalizada. Durante a aula esta personagem questionou os alunos, conduzindo um diálogo reflexivo, estimulando, não só a surpresa, mas também a construção de representações sobre os conteúdos a tratar: “Gustavo, o que é para ti um número par?”. À medida que novos conceitos iam sendo introduzidos, as crianças iam refletindo e aplicando face aos desafios propostos, registando na sua própria ficha.

Num momento prévio à aula, o par pedagógico refletiu com a orientadora supervisora institucional sobre as questões referidas no plano de ação, mostrando que o conceito não deve ser transmitido aos alunos, mas envolvê-los no processo de aprendizagem por forma a compreenderem o conceito e construírem o seu próprio conhecimento – saber-fazer. Assim,

através deste momento reflexivo, conclui-se que uma estratégia tão simples como esta faz toda a diferença pelo que se optou por criar um conjunto de questões orientadoras para conduzir o desenvolvimento dos alunos. Constatou-se que a turma assumiu uma atitude atenta e concentrada, compreendendo que a qualquer momento o avatar poderia levantar uma questão para responderem.

Ao longo da apresentação interativa, cada aluno recebeu uma ficha de registo com alguns espaços em branco para preencher, à medida que os conteúdos iam sendo abordados. Esta estratégia permitiu não só gerir o comportamento da turma, como também estimulou a atenção do aluno durante o processo de aprendizagem e, o facto de registar os conceitos e resoluções de problemas, fomenta a memorização e o prolongamento no tempo, transformando a aprendizagem num momento significativo. A aprendizagem significativa consiste na ampliação e reconfiguração de ideias preexistentes, articulando e relacionando os novos conteúdos aos anteriores.

É ainda relevante referir que a introdução desta nova temática foi realizada através do paralelismo estabelecido com os objetos e as partes do corpo já conhecidas pelas crianças, ou seja, os pares são grupos de dois em dois, pelo que o processo de aprendizagem foi orientado inicialmente pelo concreto. A manipulação do concreto leva à construção do pensamento abstrato, ou seja, o conhecimento lógico-matemático consiste na relação estabelecida entre as relações mentais e a abstração lógico-matemática. As crianças, desde o seu nascimento, aprendem a ver e a explorar o mundo através dos movimentos, assim, os estímulos exteriores têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças (Soares & Rêgo, 2015).

No final da apresentação o avatar levantou uma questão problema que foi resolvida pela turma, no âmbito da área do Português, com recurso a um texto coletivo. Assim, a turma teve que refletir sobre os pares e ímpares que existiam na sala de aula e, em conjunto, organizaram a informação num texto.

O jogo online de cálculo mental, no qual cada criança teve oportunidade de realizar uma operação matemática de adição e, de seguida, identificar o resultado como número par ou número ímpar, promoveu o desenvolvimento de competências no âmbito do cálculo mental, estimulou o raciocínio matemático,

mas também fomentou o saber-estar na dimensão pessoal e social, porque, quando usado em equipa, exige a definição de regras e o cumprimento das mesmas. Constatou-se, ainda, que teve impacto positivo na autoconfiança e compreensão de estratégias. Segundo Piaget (1990), o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança. O psicólogo defende que a atividade lúdica é o ponto de partida das atividades intelectuais, sendo, imprescindível na prática pedagógica. Ao longo do período de estágio a díade de formação compreendeu a verdadeira importância do jogo no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, utilizamos os jogos em diversos momentos como: o “jogo da memória” onde se exploraram os 5 (cinco) sentidos, nomeadamente a visão; o “jogo da adição” onde se trabalharam diferentes estratégias de cálculo relativamente à operação que surgia; o “jogo da subtração” onde se analisaram diferentes estratégias de cálculo respeitantes à operação que surgia; o “jogo dos amigos do 10” e o “jogo dos amigos do 100” onde se exploraram as diferentes possibilidades de a soma de dois números resultar o 10 e o 100; “o jogo da roleta” com recurso ao *classtools*, ferramenta utilizada como consolidação de conteúdos em diferentes áreas curriculares.

A ficha de trabalho individual, após discussão, dá oportunidade aos alunos de refletir sobre os conteúdos e aplicar o que aprenderam, sentindo um domínio sobre os conteúdos ou dificuldade nos mesmos.

Como consolidação e correção da mesma, adaptou-se o jogo “Quem Quer ser Milionário”, designado por “Vamos ver quem Acertou”, que consistia num concurso com as questões da ficha. Deste modo, após a realização da ficha, cada criança teve oportunidade de explicar à turma como respondeu àquela questão e qual a opção que selecionou. Foi proporcionada uma correção dinâmica, quebrando a monotonia e rotina da sala de aula, possibilitando novamente o jogo, criando uma competição saudável consigo e com os outros. O jogo atribui o prazer e a motivação à aprendizagem, criando as condições para repetir a atividade várias vezes, ou seja, permite aos alunos aprender pela própria experiência (Nunes, 2013).

A atividade relacionada com a alimentação (cf. anexo 30) gerou bastante interesse e surgiu no âmbito do Estudo do Meio e das Expressões Plástica e

Musical. Este tema é significativo, visto que o tipo de alimentação que fazem tem repercussões para o futuro e as crianças devem, desde cedo, apreender hábitos alimentares saudáveis, compreendendo a relação entre a alimentação e a saúde (Reis, 2010).

Assim, e reconhecendo que todas as crianças já detêm conhecimentos sobre este tema, a aula teve início com um diálogo, no qual os alunos partilharam quais os seus pratos e alimentos favoritos, bem como uma reflexão sobre os mesmos relativamente ao facto de serem ou não saudáveis. Para discussão, foi exposta uma apresentação *PowerPoint* interativa, de modo a envolver os alunos, cujo foco centrava-se no aluno individualmente e estimulava a construção do seu conhecimento através de tarefas dirigidas e orientadas. Com o objetivo de gerir o comportamento e o burburinho gerado por atividades deste cariz, registar a informação para mais tarde aceder e até para melhor recordar, foi oferecido a cada aluno uma ficha que acompanha as atividades, as discussões e participações ao longo da aula.

A discussão sobre a reflexão de um vídeo proposto sobre a temática, veio reforçar conteúdos e articular conhecimentos. Ao longo da PES sentimos que estes recursos e outros digitais resultam em aula, mas também permitem a construção do conhecimento fora da sala de aula. Verificou-se que, a visualização de um filme ou a leitura de um texto, em casa, sobre uma temática abordada em sala de aula garante melhores resultados pois torna-se familiar e significativa, melhorando a sua participação e capacidade de atenção. Tendo em conta que a estratégia mobilizada teve êxito e sucesso na aprendizagem da turma, a díade optou por desenvolver esta metodologia no projeto implementado, a explicar no final do presente subcapítulo.

De relevar que se utilizou, ainda, o manual escolar, mas de uma forma criativa. A díade é de opinião que o manual escolar tem o seu papel na sala de aula, é importante para alunos e encarregados de educação que gostam de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, no entanto devem ser utilizados com moderação e de forma adequada, ou seja, procurar usá-lo com criatividade e como auxílio às estratégias e metodologias desenvolvidas aquando do processo de ensino e de aprendizagem. A ideia pré-concebida de que o manual escolar

não devia ser utilizado no estágio, visto ser um recurso monótono e utilizado com muita frequência, foi desconstruída ao longo da prática educativa. Este recurso não deve ser um instrumento exclusivo, pois limita e restringe, e quando utilizado deve ser auxiliado por estratégias didáticas e, se possível, inovadoras, pois, como refere Flores, Ramos e Escola (2015) o cérebro tende a habituar-se à novidade, ignorando-a, procura estímulos diferentes do habitual e se constitui uma novidade, filtra-a, caso contrário ignora-a. Faz parte do papel do professor saber interligar a utilização dos manuais escolares com as TIC, uma vez que um uso acertado e adequado ao manual potencia as aprendizagens, contribuindo para uma educação adequada à geração da era digital (*idem*).

A música, designada por “Gira, gira, gira a Roda”, em formato vídeo e com legendas, sobre a roda dos alimentos, promoveu uma abordagem descontraída sobre a temática. A música foi escolhida pela sua musicalidade atrativa e foi reproduzida várias vezes, para melhor compreensão da letra e aquisição da mesma. O entusiasmo é notório neste tipo de atividade, porém usámos como metodologia a divisão da música por momentos, ou seja, uma parte para os rapazes e outra para as raparigas. Esta competição saudável foi interessante porque cada grupo esforçou-se por cantar bem e sempre com muito empenho.

No âmbito da Expressão Plástica foi construída uma roda dos alimentos onde se inseriram os desenhos das crianças, pintados e recortados dando cor e significado aos conhecimentos aprendidos. Esta área é muito importante para as crianças uma vez que promove o desenvolvimento de formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (Ministério da Educação, s.a). A díade optou por realizar uma atividade simples, mas de grande significado no contexto da aula, afixando as produções finais no placar da sala, onde se verificou uma melhoria gradual e progressiva da qualidade dos trabalhos, ao longo do estágio, pelo reforço positivo associado à exposição (cf. anexo 31).

Ainda no âmbito da leitura e da escrita, em díade, implementou-se o projeto *Lendo e Aprendendo* na medida em que, como referido no capítulo II, a turma apresentava carências nesta área sendo necessário estimulá-la. Assim,

este projeto surgiu com o objetivo de estimular a leitura e a escrita dos alunos da turma, dando resposta a uma necessidade, mas também reforçar a importância destes domínios nas restantes áreas curriculares.

Como referido no capítulo II, na sala de aula, havia uma estante, com alguns livros de histórias e algumas produções literárias, através da observação e dos registos realizados com base nas mesmas, a d.íade reparou que as crianças não utilizavam os livros da estante em nenhum contexto, quer no intervalo, quer nas aulas. Com o intuito de valorizar os recursos e materiais oferecidos, organizaram-se os livros por categorias e tamanhos, de modo a torná-la mais apelativa. Para implementar o projeto, seguiu-se a seguinte metodologia: primeiramente, procedeu-se à leitura de obras literárias e textos do interesse da turma, de seguida, passou-se à escrita dos mesmos recorrendo a cópias, resumos, interpretações das obras ou criação de histórias.

No final, construiu-se o *site* da turma, após a devida comunicação com os pais, envolvendo, assim, a família. A primeira obra disponibilizada *online* foi “Que Grande Confusão”, de António Mota. Este livro tem muitos contos e a turma mostrou curiosidade em conhecer as restantes histórias, por isso, foi colocado no site para que as lessem em casa e discutissem em sala de aula, em forma de escola invertida se utilizarmos a metodologia *Flipped Classroom*. Além disso, veio colmatar um problema económico familiar, pois algumas famílias não têm condições socioeconómicas para adquirirem obras de qualidade.

De um modo geral verificou-se que colocar uma obra *online* teve repercussões muito positivas para as crianças, motivando-as para atividades posteriores e promovendo a relação escola-família. Para a professora cooperante foi também muito benéfico pois criou-se uma plataforma que facilita a comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo. Para isso, colocamos, no site, um fórum para partilha de ideias e sugestões (cf. anexo 32). A d.íade sentiu que a criação do *site*, com e para as crianças, cumpriu os objetivos principais do projeto, nomeadamente a motivação para a leitura, mas também o interesse e a curiosidade para trabalhar diferentes temáticas de forma criativa. Assim, ao longo do período, a plataforma digital veio a ganhar importância e,

por isso, sentiu-se a necessidade de alargar os objetivos estipulados.

Desta forma, desenvolveu-se a relação escola-família, pela partilha de trabalhos realizados com as crianças, das obras e dos desafios propostos no site; mas também querer ver esse efeito em sala de aula pela metodologia de *Flipped Classroom* e utilização do *Storytelling* e *Podcast*, incluindo tecnologias digitais e interativas que motivam os alunos e os entusiasma para a aprendizagem. A introdução do uso das TIC com alguma frequência potencia a facilidade na interação e colaboração que, de outro modo, não seria possível. Sentimos a necessidade de, tanto as crianças como os seus familiares, compreenderem as suas potencialidades no âmbito da educação, através da divulgação de atividades realizadas, do seu relato, e ainda, da apresentação dos produtos que vão resultando das mesmas (Tavares & Barbeiro, 2011). Deste modo, mostrou-se, mais uma vez, que a escola mudou, que os seus limites não são mais as paredes físicas da escola, mas a nossa capacidade de estar no mundo da educação.

Possibilitou também o lançamento de trabalhos de casa e alguns desafios no site, como por exemplo ver um vídeo em casa sobre o tema a abordar na aula do dia seguinte, ou realizar um jogo que envolva competências a explorar posteriormente. Desta forma, as crianças ao trazerem para a aula os conhecimentos sobre a temática a abordar, como referido anteriormente, motivam o processo de aprendizagem e melhoram a participação e desempenho dos alunos. Com esta estratégia pretendeu-se que a criança tivesse um papel mais central e mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao longo do projeto, além dos livros online explorados, disponibilizaram-se livros realizados pela turma (cf. anexo 33), ou seja, os alunos deixaram de ser os consumidores e passaram a ser os produtores (Tosatto & Portilho, 2014). Um dos livros disponibilizados surgiu no âmbito da temática da Higiene corporal, com ilustração própria, sendo lançado um concurso para a ilustração da capa, na qual os desenhos foram a voto e aluno que fizesse o desenho mais votado, ganhava o concurso. O vencedor foi anunciado apenas no site, desta forma, a turma tinha que manter uma presença regular no mesmo. Assim, o projeto partiu das necessidades da turma, mas foi-

se desenvolvendo a partir dos seus interesses e motivações, ou seja, apesar do projeto ter sido uma iniciativa da díade de formação foi desenhado e desenvolvido pelos alunos.

Após explanar todo o percurso decorrido, é necessário relembrar a importância do trabalho colaborativo, visto que a partilha de ideias e de dificuldades com o par pedagógico e com as professoras cooperante e supervisora tornaram esta viagem um momento singular e de grande crescimento pessoal e profissional.

REFLEXÃO FINAL

No presente relatório de estágio a mestranda descreveu e analisou todo o percurso vivenciado ao longo da PES, bem como as aprendizagens e competências obtidas, em ambos os níveis de educação. Perspetivando o culminar deste processo de formação, considerou-se a reflexão final como o momento privilegiado para a realização de uma análise reflexiva de todo o estágio, realçando a importância e relevância do mesmo para o desenvolvimento de competências e aptidões, quer a nível profissional, quer pessoal.

A Unidade Curricular PES está pautada por objetivos que, ao longo do percurso experienciado, a mestranda adquiriu e desenvolveu de forma uniforme e contínua. Dos quais se destacam as capacidades para: convocar saberes científicos, pedagógicos, metodológicos e de indagação – necessárias para a implementação de práticas fundamentadas e contextualizadas; conceber uma postura reflexiva e investigativa que auxilie nos momentos de tomada de decisões, em situações quotidianas da prática docente; adequar os momentos de planificação e de avaliação da ação educativa ao desenvolvimento das aprendizagens de todos os intervenientes do processo; desenvolver um perfil de aprendiz constante, ao longo da vida, de modo a responder às exigências da prática educativa (Ribeiro, 2016). Competências estas que foram verdadeiramente compreendidas aquando da exposição e debate das mesmas nos seminários semanais, em associação com a prática educativa desenvolvida e em leituras realizadas e reflexões produzidas, não só oralmente como com os pares supervisivos, mas também nas narrativas e diário de formação.

Os objetivos anteriormente explanados vão ao encontro da metodologia de investigação-ação, explorada nos capítulos II e III, assumida como pedra basilar de toda a prática educativa, uma vez que, configura o docente como investigador que age com base na espiral de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Sanches, 2005).

Pelo exposto, o presente tópico recai sobre reflexões individuais e

próprias de temas relevantes, com um grande impacto para o desenvolvimento da mestranda tais como: a pertinência do processo de reflexão na formação inicial, a importância do trabalho colaborativo; as aprendizagens conquistadas e dificuldades ultrapassadas; ser docente com a variante de dupla valência e a necessidade e indispensabilidade de uma formação constante e contínua.

Assim, a reflexão final, concomitantemente ao exposto na introdução, constitui uma conjunção fundamental do relatório e incide sobre uma reflexão sobre a reflexão. Pelo exposto, este momento surge no epílogo do trabalho com o intuito de reiterar novas reflexões sobre o percurso desenvolvido e sobre as aprendizagens realizadas e contratempos ultrapassados. Esta contribuiu de forma inigualável para uma análise estruturada do estágio, uma vez que promoveu a aquisição de competências de reflexão e autoavaliação das várias fases do percurso educativo vivenciado (Zabalza, 2001).

A prática reflexiva oferece a possibilidade de apreciar, de forma retrospectiva e prospetiva, os acontecimentos, experiências e práticas educativas. Segundo Alarcão (1996b), a reflexão constitui um processo de reestruturação da ação com o intuito de a analisar. Nesta reta final, a reflexão sobre a reflexão na ação está direcionada para a ação futura, permitindo ao docente evoluir e melhorar as suas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ao longo da PES, as dificuldades sentidas foram alvo de reflexão por parte da díade e foram emergindo aquando da transição do estágio no 1.º CEB para o estágio na EPE. Estas resultaram das características singulares de cada nível de educação e da capacidade de adaptação e ajuste ao novo contexto, pois as crianças têm capacidades, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem distintos e, cabe aos docentes planificar atividades que vão ao encontro destas particularidades. No entanto, com auxílio da equipa educativa, das crianças que possuem uma enorme capacidade de aceitação e receção, e de uma reflexão sistemática e constante, a díade conseguiu ultrapassar a maioria dos obstáculos. Considerando o erro como promotor e criador de saberes, todo este processo resultou como impulsionador de aprendizagens significativas e construtivas.

É, ainda, necessário salientar os momentos reflexivos entre o par pedagógico e as professoras supervisoras, na medida em que promoveram uma

atitude crítica, investigativa e de constante reajuste, espelhada na metodologia de investigação-ação. Cabe ao docente refletir sobre as suas práticas educativas e construir, contínua e sistematicamente, a sua identidade profissional, identificando sempre pontos a melhorar numa perspetiva de formação ao longo da vida (Dorigon & Romanowski, 2008).

Com o intuito de superar algumas das dificuldades sentidas, surge a necessidade de reiterar a importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre o par pedagógico e a equipa educativa. Este foi um aspeto fundamental e central para o crescimento, tanto pessoal como profissional, e construção da identidade da mestranda, como referido no capítulo I, através da partilha de conhecimentos, da troca de ideias e de saberes, da análise crítica da postura de ambas, da reflexão e do trabalho em equipa com os diferentes intervenientes do processo educativo, contribuindo, deste modo, para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

A Unidade Curricular PES encontra-se integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como referido na introdução, atribuindo o grau de Mestre, concedendo, portanto, a habilitação para a docência em ambos os níveis de educação. O ciclo de estudos que pauta o mestrado inclui as diversas componentes de formação: a área de docência; a área educacional geral; as didáticas específicas; a área cultural, social e ética; e a iniciação à prática profissional, promovendo uma formação completa e holística (DL n.º 79/2004, de 26 de março de 2004).

Realça-se, assim, a relevância do mestrado de duplo perfil visto que oferece uma prática educativa sequencial e encadeada, permitindo para além de experienciar cada nível de educação individualmente, compreender e refletir sobre o momento de transição entre níveis e o que se espera das crianças em cada estágio. Assim, a mestranda poderá recorrer à sua formação para compreender de forma integral e globalizante o desenvolvimento das crianças durante estas duas fases do sistema educativo.

Como futura docente, com duplo perfil, é necessário compreender a delicadeza e singularidade do momento de transição entre a EPE e o 1.º CEB. Para isso, enquanto educador, é requerida a capacidade de motivar as crianças

para essa situação, proporcionando-lhes uma visão segura com oportunidades múltiplas para crescer, conhecer novas pessoas, novos contextos e realizar novas aprendizagens, estimular a autoconfiança e o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas e desafios inerentes a esta nova etapa (Lopes da Silva et al, 2016).

No entanto, o apoio da transição não se traduz na introdução prematura das metodologias e estratégias adotadas no nível de educação seguinte, mas consiste na criação e promoção de ocasiões e experiências de aprendizagem que potenciem e reforcem a independência, a autoestima e a resistência de cada um, de modo a proporcionar as conjeturas necessárias ao sucesso em cada etapa de educação (*idem*). A EPE não constitui uma etapa de preparação para 1.º CEB mas sim uma preparação para a vida em sociedade e comunidade educativa.

Assim, cabe aos docentes o papel de explorar o currículo não como um conjunto de normas a seguir e de etapas a cumprir, mas numa perspetiva indagadora e de experimentação, ou seja, como “construtores do currículo e não apenas como utilizadores” (Alonso, 2004, citado por Carvalho, 2010, p. 75). A continuidade curricular subjacente às diferentes valências da educação, associa os conceitos: sequencialidade, concordância e articulação (Cruz, 2008). Isto é, cada etapa da educação complementa a anterior no sentido de se introduzirem novos saberes apoiados nos conhecimentos construídos e experienciados, nas valências anteriores. Posto isto, a continuidade educativa consiste no modo como os saberes estão estruturados e organizados de forma sequencial ao longo das diversas etapas, uma vez que, em cada nível as crianças têm capacidades e ritmos de aprendizagem específicos e únicos.

Pelo exposto, importa referir que a EPE está estruturada em três áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e comunicação que integra quatro domínios: o domínio da Educação Física, o domínio da Educação artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática; e, por fim, a área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al, 2016). O 1.º CEB está organizado, por sua vez, nas seguintes componentes curriculares: o Português, a Matemática, o Estudo do

Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras – áreas curriculares (DL n.º 176/2004, de 12 de dezembro de 2004).

Quando se explora a temática da articulação curricular é necessário compreender duas dimensões, designadamente a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical, explanadas no capítulo I. Lembra-se que a primeira sucede entre áreas de conteúdo/ curriculares no mesmo ano de escolaridade e a segunda diz respeito à continuidade educativa respetiva à transição entre os diferentes níveis de educação (Barbosa, 2010). Os educadores e os familiares preocupam-se, em particular, com a articulação vertical, com o intuito de suavizar a passagem da criança para a nova etapa da sua vida (Lopes da Silva et al, 2016).

Visto que ambas as valências têm como objetivo a promoção do desenvolvimento holístico da criança, relacionando as dimensões sociais, culturais, cognitivas, físicas e emocionais, apesar de terem estruturas distintas, ambas têm aspetos em comum cuja reflexão, crítica e articulada, é interessante e necessária de desenvolver.

Numa perspetiva de análise da estrutura dos dois níveis de educação, ambos objetivam a necessidade de a criança, enquanto cidadão inserido numa sociedade, desenvolver competências que se prendam com a construção da sua identidade pessoal, com o estabelecimento de relações para uma convivência harmoniosa em grupo, com a aprendizagem e aquisição de regras necessárias para uma vivência pacífica em comunidade e o respeito pela riqueza multicultural, cada vez mais presente na sociedade contemporânea e, a obtenção gradual da autonomia e da independência (Laranjeiro, 2011). Para exploração destes aspetos na EPE aborda-se a área de Formação Pessoal e Social e no 1.º Ciclo a temática é discutida no Estudo do Meio.

Fazendo ainda o paralelismo entre as temáticas abordadas na EPE e no 1.º CEB, o Estudo do Meio, respeitante ao 1.º CEB, tem a intencionalidade de desenvolver competências indagadoras, críticas, investigativas, despertar curiosidade pelo mundo envolvente, com capacidade para selecionar a informação pertinente e para resolver problemas, tal como a área do Conhecimento do Mundo, na EPE (Laranjeiro, 2011).

A área curricular Português, no 1.º CEB, pode-se articular com a área da Expressão e Comunicação, mais especificamente com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que, em ambas as valências, está presente o propósito de desenvolver a comunicação oral, contudo sempre adequado às capacidades inerentes às etapas em que as crianças se encontram (*idem*).

No que concerne à Matemática, no 1.º CEB, e à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Matemática, na EPE, objetiva-se que as crianças apreendam diferentes estratégias para a resolução de problemas, comunicando-as ao grupo/ turma, desenvolvendo, assim, o raciocínio lógico-matemático (*idem*).

Relativamente às Expressões Motora, Plástica, Dramática e Musical, no 1.º Ciclo, e à área da Expressão e Comunicação, o domínio da educação física e o domínio da expressão artística, na EPE. Estas têm um papel único no desenvolvimento da criança contribuindo para o progressivo domínio do seu corpo e, portanto, do modo como comunicam com os outros, com diferentes formas de expressão e, ainda, para o desenvolvimento da criatividade e da singularidade de cada um.

Enquanto futura docente, é importante compreender as especificidades de cada etapa, mas também as características comuns, pois é através das mesmas que é proporcionado, às crianças, uma transição harmoniosa. Na prática educativa desenvolvida, foi possível experienciar e verificar a crescente vontade das crianças em querer evoluir, aprender mais, avançar para etapas seguintes, por isso, cabe ao Educador, saber promover e propiciar esses sentimentos de entusiasmo e curiosidade pelo futuro.

Em síntese, a prática educativa contribuiu de forma inigualável para a promoção de um crescimento quer a nível pessoal quer profissional, como momento único, desafiante e indispensável nesta que foi a formação inicial da mestrandia. No entanto, a necessidade de investir numa formação contínua e sem limites, com vista a aprofundar e melhorar as competências profissionais que adquiriu, torna-se uma realidade, uma vez que a mestrandia, enquanto futura docente, estará integrada no mundo atual, onde a educação é algo que se reconstrói a cada dia e que está em constante atualização e mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., & Araújo, F. (Coords) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação dramática. Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996a). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Alarcão I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, 9-39. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação*. *Psicologia em Estudo (Online)*, 6 (1),51-58. Acedido a 10 de fevereiro de 2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Beauscu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas*

- curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. (2012). *Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos*. *Educ. Soc.*, Campinas, 33(120), 715-726. Acedido a 14 de abril em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Cardona, M. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*. In aprender e ensinar. Ed. Maria João Cardona e Ramiro Marques.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2009). Sentido de Número e Organização de Dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (Orgs.) (2007). *AS TIC na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico– 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman*. Covilhã. Acedido a 25 de janeiro de 2017, disponível em http://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Dissertação_Carlos%20Dinis.pdf

- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). *A reflexão em Dewey e Schön*. *Revista Intersaberes*, 5 (3), 8-22. Acedido a 23 de janeiro de 2017, disponível em https://www.researchgate.net/profile/Joana_Romanowski3/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon/links/56fc187508ae1b40b806430f/A-reflexao-em-Dewey-e-Schoen.pdf
- Elliott J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.) (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, S., & Santos, R. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais educação para a sexualidade. Dissertação de Mestrado*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Ferreira, S. M., & Santos, R. M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filho, A., & Quaglio, P. (2008). *Professor reflexivo: Mais que um Simples Modismo – Uma probabilidade*. 6(9), 55-71. *Revista da Faculdade de Educação*. Acedido a 10 de junho de 2017, disponível em http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/55_71.pdf
- Flores, P., & Ramos, A. (2007). *Interatividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional*. Acedido a 14 de junho de 2017, disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6399/1/ART_paulaflores_2007.pdf
- 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?*, 275-295. Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 25 de maio de 2017, disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1. Acedido a 23 de maio de 2017, disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6400>
- Flores, P., & Escola, J. (2010). *A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede*. In A. Peres & R. Vieira (Coord.). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz, 205-221. Leiria: APAP Chaves, CIID-Instituto Politécnico de Leiria.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto*. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, 323 -342. Santiago de Compostela: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9.
- 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?*, 275-295. Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 25 de maio de 2017, disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). *A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB*. In A. Flores et al. (Org.). Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores, 170-177. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8952-33-4.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo: Teoria, Perspetivas e Prática Pedagógica*. São Paulo: Artmed.
- Fosnot, C. (1996). *Construção e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues. (2017). *Perfil dos Alunos para o séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, A., & Rego, M. (2012). *Filosofia para Crianças no Contexto Educativo Português. Subsídios para uma Proposta*. Revista Ibero-americana de Educação, 58(3), 1-12. Acedido a 6 de junho em rieoei.org/deloslectores/4377Oliveira.pdf
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. 5.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Imberón, I. (2000). *A Educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Kammi, C. (1986). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação Básica. Departamento da Educação Básica. Acedido a 31 de maio em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Kilpatrick, H. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kravtosa, E. (2009). *A Perspectiva de Educação de Vigotsky. Redescobrir Vigotsky*. Destacável Noésis. (77), 8-10.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gráo.
- Leite, E. Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. 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/DGE.
- Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância*, 59-104. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F. (2001). *A Investigação-Ação na Formação de Professores – Um Projeto de Supervisão do Estágio Integrado e Um Percorso de Formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlin: Novas Edições Académicas. ISBN: 978-3-639-74356-2.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (s.a). *Organização Curricular e Programas*. 4^a Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência, 2015. Portaria n. 644-A. Diário da República, n.º 164, 3º Suplemento, Série II.
- Monge, M., Rosário, M., & Cañamero, G. (2002). *Criatividade na coeducação: uma estruturação para a mudança*. Lisboa: Cadernos Coeducação.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Niemann, F. & Brandoli, F. (2012). *Jean Piaget: um aporte teórico para o*

construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática.

- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (s/a). *Para uma profissão de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: revista de educação.
- Novoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Acedido a 30 de janeiro de 2017, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Novoa, A. (2001). *Professor se forma na Escola*. Nova Escola. Acedido a 29 de Janeiro de 2017, disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. (2005) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, R. (2013). *Educação Infantil: A importância dos jogos no aprendizado de alunos da educação infantil*. Revista da universidade Ibirapuera, 6(6), 11-20. Acedido a 12 de junho de 2017, disponível em <http://revistaunib.com.br/vol6/1.pdf>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*. 3.ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, S (2006). *A Importância da Música na Aprendizagem*. Pará: NIMEO/CTESOP.

- Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Seminário “O Currículo Regional”, Universidade do Minho, 1-17. Acedido a 12 de março de 2017 disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>
- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2.^a Edição. Vozes: Petrópolis.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia Genética*. 3.^a edição. Martins Fontes: São Paulo.
- Pinto, S. (2016). *Projeto Educativo*. Matosinhos.
- Pires, L. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (1998). *As Novas Tecnologias na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interatividade: uma nova modalidade comunicacional*. Trabalho apresentado em IX simpósio Internacional de Informática Educativa, In Symposium on Computers in Education, Porto. Acedido a 28 novembro de 2016 em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6399/1/ART_paulaflores_2007.pdf
- Ramos, C. (2008). *A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais – o método STAD*. Dissertação de Mestrado em *Biologia e Geologia para o Ensino*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Reis, P. (1995). *Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico*. In Revista de Educação. Perspectivas e Experiências dos Professores. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 5(1), 114-124. *Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos
- Reis, P. (2010). *Estudo do Meio: Propostas de Investigação sobre hábitos alimentares*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In Moreira, M. (Org.). *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores*, 41-56. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e Aprendizagem em Contexto Escolar*. Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. (3), 1-4. Acedido a 10 de junho de 2017, disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (Online), 5 (5), 127-142. Acedido a 30 de maio de 2017, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L., & Rego, R. (2015). *O Concreto e o Abstrato no Ensino de Matemática*. Acedido a 28 de janeiro de 2017, disponível em https://www.researchgate.net/publication/281780106_O_CONCRET_O_E_O_ABSTRATO_NO_ENSINO_DE_MATEMATICA
- Rodrigues, P. (1999). *A avaliação curricular*. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspetivas*, 15-76. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Santos, M. (s/a). *A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Acedido a 29 de Novembro de 2016 em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/RO214-1.pdf>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo – Uma teoria de aprendizagem para a idade digital*. Acedido a 12 de fevereiro de 2017, em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129877/mod_resource/content/1/Conectivismo.pdf
- Sousa, F. (2000). Portugal e a União Europeia. *Revista brasileira política internacional*. [online]. 43(2), 192-200. Acedido a 16 de janeiro de 2017, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292000000200009
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Rio de Janeiro. Acedido a 23 de Outubro de 2016, disponível em http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organização%20do%20espaço%20em%20sala%20de%20aula.pdf

- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Tosatto, C., & Portilho, E. (2014). *A Criança e a Infância sob Olhar da Professora de Educação Infantil*. Educação em revista. Scielo. 30(3), 153-172. Acedido a 12 de junho disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300007
- UNESCO. (s/a). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. Acedido a 28 novembro, 2016, em https://www.google.pt/search?client=safari&rls=en&q=Normas+UNESCO+sobre+Competencias+en+TIC+para+Docentes&ie=UTF-8&oe=UTF-8&fe_rd=cr&ei=Uow_WKGOcuaJ8Qesz4GoBQ
- UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido a 28 de Novembro em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente - Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- UNESCO (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Fundação Faber-Castell. Acedido a 28 de Novembro em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido a 27 de Novembro de 2016 em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vaideanu, G. (2006). *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese*. In Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (Orgs.) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*, 161-176. Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na Construção da Cidadania*. Saber (e) Educar. (12). Porto: ESSE de Paula Frassinetti.

- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”*. *Da Investigação às práticas*, I (3), 8-20. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a 25 de maio em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Villas Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto. Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6.^a edição. Rio Tinto. Edições Asa.

Legislação e outros documentos

- Circular n.º 7/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. *Diário Da República* — I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. *Diário Da República* — I Série n.º 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da 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. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto lei 74/2004 de 26 de março de 2004. *Diário da República* - I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Organização e Gestão do currículo.
- Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006. *Diário da República* – I Série n.º 165. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação e Certificação dos Manuais Escolares.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007: *Diário da República*, 1.a série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Despacho Normativo n.º 55/ 2008 de 23 de outubro de 2008 – Objetivos orientadores do Programa TEIP 2. Gabinete da Ministra. Lisboa, Portugal.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. *Diário Da República* – I Série no 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto lei 79/2014 de 14 de maio de 2014. *Diário da República* – I Série n.º 92, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Habilitações, Mestrados, Doutoramentos, Pós graduações.
- Despacho Conjunto n.º 9180/16 de 19 de julho de 2016 – Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa, Portugal.
- Maia, F. (2016). *Plano de Atividades do Grupo*. Matosinhos.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

