

Cristiana Isabel Leite Teixeira

## **Relatório de Estágio**

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

Cristiana Isabel Leite Teixeira

## **Relatório de Estágio**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

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**

Na vida inúmeros são os sonhos que nos fazem querer crescer, voar, ir mais além e quebrar limites. Este percurso que se caracteriza por vivências e experiências repletas de emoções e de aprendizagens, tornou-se ainda mais especial pelo apoio incondicional dos que me rodeiam e que acreditaram em mim, desafiando-me a chegar mais longe. Por isso, quero agradecer do fundo do coração a todas essas pessoas que contribuíram de alguma forma para a minha formação pessoal e profissional.

Aos meus pais, por todo o amor, confiança, paciência e pelo apoio nos momentos mais complicados. Por me terem dado todas as oportunidades para realizar os meus sonhos e, acima, de tudo por estarem presentes em todos os momentos. Mais uma vez mostraram que eu tinha força para conseguir e conquistar o meu sonho.

Ao meu maninho e à minha cunhada, por serem os melhores amigos e companheiros do mundo, por me fazerem assentar os pés na terra e por fazerem parte das recordações mais incríveis. Viram-me crescer e fizeram-me crescer com vocês!

Ao meu Coelho, que mais do que namorado foi o amigo de todas as horas, por me ter encorajado, por ter uma paciência inesgotável e por ter o abraço certo nos momentos difíceis. Obrigada pela força e por caminhares ao meu lado com um sorriso orgulhoso e um brilho nos olhos.

À Dona Heleninha, por cuidar de mim e por ser um apoio essencial para a realização deste sonho.

Às minhas primas, Filipa, Patrícia e Martinha, que me mostraram o caminho a seguir, que me abriram portas e que apoiaram em todos os momentos.

Ao afilhado, por ser o meu traquinas que com um simples sorriso transforma o meu dia.

Ao meu par pedagógico, Rita Carvalho, que partilhou comigo todos os momentos, que ultrapassou todos os desafios e que me ajudou a alcançar o nosso sonho. Mais importante que isso, obrigado por não teres meio termo, por seres um pouco séria e trabalhadora, por seres a maior louca de sempre e por me fazeres alinhar nas tuas loucuras. Apesar de tudo não mudava nada deste

percurso, porque sei que connosco não podia ser de outra forma. Não preciso de dizer mais nada, porque o resto já te disse ao ouvido. A ti, que foste a amiga, o apoio e a maior dor de cabeça, obrigada! Agora sim, podemos ter a certeza que estava mesmo escrito nas estrelas!

À minha titi Andreia, por todos os cafés e pela mão de obra em todas as fases deste percurso. Obrigada por seres sempre incansável e por seres a amiga de todas as horas!

À minha família de coração, à Liliana Silva e ao Tiago, por serem o porto de abrigo nestes últimos 5 anos.

À minha madrinha, Joana Costa, por me ter ajudado a crescer e por me ensinar a nunca falhar.

À minha afilhada, Rafaela Fontes, por me ter ajudado a superar desafios, por me ter ensinado que “coisas boas acabam para melhores começarem” e por ser a prova de que há pessoas aleatórias que fazem tudo para nos ver bem.

Aos meus miúdos, Diana Lemos, Zé e Beatriz Gomes, por serem o abraço-casa, mesmo sem saberem, por caminharem ao meu lado e por me ampararem em todos os momentos.

À educadora Cândida Moita, por enriquecer o meu percurso e, acima de tudo, por nos abrir as portas da sua sala para podermos crescer.

À professora Carla do Lago, por ser um exemplo, por ter sido incansável connosco e por nos ter proporcionado momentos de aprendizagem numa turma incrível. Obrigada por ter cuidado de nós, por nos abrir as portas e por ser o melhor exemplo.

Às professoras orientadoras, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Flores, por serem exigentes, por terem a palavra certa, pelo apoio e motivação e pelas aprendizagens que me fizeram crescer.

Por último, mas não menos importante, às crianças, que passaram por este meu percurso, por me terem ensinado a crescer, a ser melhor e por terem o sorriso certo no momento certo.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contempla as vivências, reflexões e aprendizagens da mestranda nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, espelhando o percurso realizado pela mesma em ambas as valências.

Neste documento são abordadas e explanadas as características dos contextos educativos e os pressupostos teóricos, aliados à mobilização de conhecimentos metodológicos, científicos, pedagógicos e didáticos em que as práticas educativas assentaram. A par disso enquadra-se a metodologia de investigação-ação por fomentar intervenções com intencionalidade educativa, baseadas num carácter reflexivo e investigativo, que devem ser características de uma postura indagadora de um profissional docente. Desta forma, a educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de se pautarem por referentes distintos, sustentam-se na mesma base: proporcionar oportunidades significativas e amplas à criança.

Neste sentido, defendendo uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, que fundamentou toda a prática desenvolvida nos contextos, a criança tornou-se a protagonista na construção do seu próprio conhecimento. Neste processo de aprendizagem, o docente adquire a função de orientador através da valorização das suas necessidades, conceitos prévios e interesses, que possibilitaram o desenvolvimento de uma prática integradora e diferenciada.

O percurso formativo explanado neste documento possibilitou, então, a construção de um perfil duplo, assente num processo de colaboração e reflexão constante. Tal processo constituiu um elemento basilar para a evolução profissional e pessoal.

**Palavras-Chave:** Criança; Educação; Desenvolvimento; Reflexão; Colaboração.

## **ABSTRACT**

This internship report comes within the scope of the Master's degree in Pre-School Education and Primary Education and contemplates the experiences, reflections and learning opportunities of the graduate student in the context of Pre-School Education and Primary Education, mirroring the path taken by the graduate in both options.

In this document the characteristics of the different contexts of education are approached and explained, allied with the use of methodological, scientific, pedagogical and didactics knowledge in which educational practices were based. At the same time the investigation-action methodology fits in the matter that the interventions with educative intentionality occur based on the reflective and investigative character, that must be characteristics of the inquiring posture that a teaching professional must have. Like so Pre-School Education and Primary Education are different in their theory aspect they both have the same endgame: to provide significant and broad opportunities for the children.

With this in mind and defending a social constructivist perspective of the process of learning, which was the back bone of all the practices in the contexts, the child has become the leading figure in the construction of their own knowledge. In this process of learning the teacher acquires the purpose of advisor through the appreciation of their needs, previous concepts and interests that make possible the development of an integrative and differentiated practice.

The formation journey explained in this document has made possible a construction of a double profile with the foundations of a process based on collaboration and constant consideration, and these elements being fundamental for the development both in professional and personal level of the graduate.

**Key Words:** Children; Education; Development; Consideration; Collaboration.

# Índice

Agradecimentos	<b>i</b>
Resumo	<b>iii</b>
Abstract	<b>iv</b>
Lista de Anexos	<b>vi</b>
Lista de Apêndices	<b>vii</b>
Lista de Abreviaturas	<b>viii</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal</b>	<b>4</b>
1. Enquadramento sobre a Educação: Paradigmas comuns	4
2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	12
3. Perfil e Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
<b>Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação-Ação</b>	<b>30</b>
1. Caracterização das Instituições	30
2. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	34
3. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
4. Metodologia de Investigação	48
<b>Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas</b>	<b>53</b>
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	54
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
<b>Metarreflexão</b>	<b>79</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>82</b>
<b>Normativos Legais e Outros Documentos</b>	<b>92</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

### **A - Planificações**

A1 – Modelo de planificação na EPE

A2 – Modelo de planificação no 1.º CEB

**B** – Modelo de guião de pré-observação da Prática Educativa Supervisionada na EPE e no 1.º CEB

## LISTA DE APÊNDICES

- A** – Projeto “Quem sou eu?” – Mapa conceitual
- B** – Planificação semana de 19 a 23 de novembro
- C** – Registo fotográfico – Lengalenga “Os 5 sentidos”
- D** – Registo fotográfico – Exploração dos cones de celofane
- E** – Registo fotográfico – O nosso vitral
- F** – Registo fotográfico – Pinturas com cheiro
- G** – Registo fotográfico – Tabela do paladar
- H** – Registo fotográfico - Nuno
- I** – Registo fotográfico – Pista de carros
- J** – Registo fotográfico - Macaca
- K** – Registo fotográfico – Divulgação do *videoclip* numa sala de EPE
- L** – Registo fotográfico – Divulgação do *videoclip* numa sala de 1.ºCEB
- M** – Registo fotográfico – Cartaz de divulgação do *videoclip*
- N** – Registo fotográfico – Livros individuais
- O** – Registo fotográfico – Exposição do Projeto “Quem sou eu?”
- P** – Registo fotográfico – Avaliação do Projeto “Quem sou eu?”
- Q** – Planificação de 1 de abril
- R** – Registo fotográfico – QR Code
- S** – Registo fotográfico – Utilização do *Plickers*
- T** – Registo fotográfico – Livro individual
- U** – Registo fotográfico – Esquema conceitual
- V** – Registo fotográfico – Pictograma “O açúcar nos alimentos”
- W** – Registo fotográfico – Análise dos lanches
- X** - Registo fotográfico – Exploração dos textos
- Y** – Registo fotográfico – Gravação da leitura
- Z** – Registo fotográfico – Criação dos desafios

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AAAF** – Atividades de Animação e de Apoio à Família

**CAF** – Componentes de Apoio à Família

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DEB** – Departamento de Educação Básica

**DL** – Decreto Lei

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**MIA** – Metodologia de Investigação-Ação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**MTP** – Metodologia de Trabalho de Projeto

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PCG** – Plano Curricular de Grupo

**PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Próximo

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. E visa evidenciar o percurso da mestranda, através da fundamentação e reflexão das práticas desenvolvidas em contexto de estágio nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Atendendo às características deste segundo ciclo de estudos, estruturado de forma a promover a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, baseados em saberes teóricos e práticos que permitem uma prática com qualidade, complementando o primeiro ciclo de ensino – a licenciatura. Para além disso, habilita para uma docência profissional de perfil duplo, que permite aos profissionais, com esta formação, desenvolver uma ação docente tanto na EPE como no 1.º CEB, tal como referido no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Esta habilitação em perfil duplo potencia uma visão e um posicionamento crítico e holístico sobre a educação e sobre o desenvolvimento da criança e uma consciência sobre a prática, a escola e a Educação Pré-Escolar como um todo, sendo que permite a mobilização de conhecimentos pedagógicos, científicos, didáticos e de investigação e de acordo com as especificidades e características de cada contexto real educativo.

Neste sentido, a PES tornou-se um elemento fundamental no processo de formação, uma vez que esta unidade curricular visa o desenvolvimento de competências de observação, planificação reflexão e avaliação da prática educativa, de forma adequada e tendo como base o saber agir e pensar, dando resposta às crianças, com uma atitude inclusiva e equitativa; a construção de um percurso com uma visão profissional, considerando a reflexão e a investigação facilitadores no momento da tomada de decisões nos contextos reais da prática docente; a estruturação dos conhecimentos profissionais através da investigação das práticas alicerçadas numa atitude indagadora que resulta em impactos para a transformação da educação; e a problematização da

prática fundamentada nos vários saberes e a reflexão sobre as capacidades profissionais e pessoais de acordo com o processo de aprendizagem ao longo de todo o percurso de formação (Ribeiro, 2018).

A prática, em ambas as valências, foi desenvolvida em idade de formação, reforçando a importância da dimensão reflexiva e colaborativa na educação, uma vez que as diversas situações vivenciadas em ambos os contextos resultaram de um processo de trabalho articulado, com o intuito de aperfeiçoar e enriquecer o estímulo do desenvolvimento de todas as crianças, bem como das práticas educativas através de uma interação dinâmica dos vários saberes e experiências.

Assim, este relatório evidencia o percurso realizado com um grupo de crianças em Educação Pré-Escolar e uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base numa atitude reflexiva sustentada e fundamentando as ações de acordo com os vários pressupostos teóricos e legais referenciados em todo o documento. Desta forma, depois da introdução, o relatório estrutura-se em três capítulos principais que precedem uma reflexão geral acerca das aprendizagens e vivências ao longo da prática educativa.

Nesta linha de pensamento, o primeiro capítulo apresenta os referenciais teóricos e legais que fundamentaram e orientaram toda a ação desenvolvida nos dois contextos de estágio, sendo que, inicialmente, foram elencadas as conceções e os paradigmas comuns e, posteriormente, as específicas a cada nível educativo.

O segundo capítulo relaciona-se com a caracterização de ambas as instituições cooperantes onde decorreram as práticas educativas supervisionadas, bem como de ambos os grupos, decorrente da observação realizada na fase inicial do processo. Ainda neste capítulo será integrado um ponto relativo à metodologia de investigação-ação, já que as suas etapas foram fundamentais como estratégia de transformação em contextos de educação.

Relativamente ao terceiro capítulo, este descreve e analisa criticamente algumas das ações desenvolvidas nos contextos de estágio, estabelecendo uma articulação com o primeiro capítulo, relacionando a teoria com a prática, e com o segundo capítulo, que reforça a diversidade dos contextos e as suas particularidades que sustentaram todas as práticas.

Por último, surge a metarreflexão que possibilita uma análise geral e retrospectiva de todo o processo formativo, evidenciando as competências pessoais e profissionais desenvolvidas ao longo de todo este percurso.

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

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica e legal que sustentou e orientou a prática educativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento, consciente e fundamentado da identidade de um docente em ambos os níveis educativos. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, sendo que, o primeiro relaciona-se com a importância da Educação a par dos paradigmas comuns à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. O segundo e terceiro subcapítulos abordam os pressupostos específicos para o desenvolvimento da prática e do perfil de um docente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientando as especificidades de cada nível educativo.

Com base neste capítulo, realça-se a importância da articulação entre a teoria e a prática, uma vez que é essencial que as decisões e as ações da prática educativa tenham como suporte pressupostos teóricos e legais sólidos que permitam mobilizar conhecimentos e aplicá-los de acordo com os contextos educativos.

### **1. ENQUADRAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO: PARADIGMAS COMUNS**

A Educação constitui um mecanismo dinamizador e permite uma forte identificação com o sistema social, sendo que, permite que as crianças desenvolvam a sua personalidade e as suas capacidades, preparando-as para a vida adulta, como cidadãos ativos e críticos na sociedade. Assim, é fundamental que seja assegurado o direito à educação, com base na igualdade de oportunidades. A propósito desta igualdade, uma escola inclusiva implica impulsionar e fomentar aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento de competências que estão explanados no Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória. Importa salientar que essas competências desempenham um papel indispensável para “o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Oliveira-Martins, 2017, p. 10).

Posto isto, em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que “estabelece o quadro geral do sistema educativo”, apresentando estratégias para concretizar o direito à educação, favorecendo “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Capítulo I, Artigo 1º.). O direito à educação foi, ainda, reforçado com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1990, que defende que a educação das crianças se deve basear num princípio de igualdade de oportunidades e num “espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade” (UNICEF, 1989, p. 4), uma vez que, este direito, foi incorporado na categoria dos direitos relativos ao desenvolvimento, para que este ocorra de um modo pleno. Ambos os documentos afirmam a importância da educação, como um pilar para a formação de cidadãos conscientes e ativos, promovendo o espírito crítico sobre a sociedade em que se inserem, de forma a integrá-la e de contribuírem para a sua transformação constante, tendo como base o respeito por si e pelos outros, valorizando as diferenças (*idem*; Lei nº46/86, de 14 de outubro). Desta forma, e com base nos desafios suscitados pela evolução constante, a educação constitui um direito de qualquer indivíduo, caracterizando-se como “um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir” (Delors et al., 2010, p. 5).

Em Portugal, o sistema educativo estrutura-se de formas diversificadas de acordo com a instituição, organizando-se em educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação Pré-Escolar é facultativa, sendo que complementa as ações realizadas pela família, no caráter formativo, reforçando, assim a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo entre a família e a escola. A educação escolar compreende três níveis de ensino: o ensino básico, ensino secundário e o ensino superior, embora apenas os primeiros dois apresentem um caráter gratuito e obrigatório. Enquanto que na educação extraescolar inserem-se todas as atividades que permitam o desenvolvimento das capacidades das crianças como complemento do percurso escolar (Lei nº46/86, de 14 de outubro).

A par da progressiva importância conferida à educação e de acordo com Delors et al. (2010), a educação tem como base de aprendizagem quatro pilares do conhecimento para o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos, salientando que, é possível agrupá-los em apenas um, devido à relação e articulação direta existente entre todos. Sendo que, estes princípios se designam, nomeadamente, de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, compreende-se que é fundamental proporcionar um processo educativo que englobe todos os contextos da criança, tanto a nível cognitivo, desenvolvendo as suas potencialidades, como a nível social encaminhando-a a tomar consciência de si e do ambiente que a envolve de forma a desempenhar um papel ativo na sociedade (*idem*, p. 90). Deste modo, Delors afirma ainda que, “a educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (*ibidem*, p. 125).

A partir desta linha de pensamento, a escola constitui a instituição onde se concretizam os processos educativos, sendo fundamental realçar o regime de autonomia das mesmas, em que lhes é permitido “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Capítulo II, Artigo 8.º), de acordo com os contextos e os recursos em questão. Para além de uma instituição capaz de corresponder às necessidades e aos interesses de todas as crianças, torna-se também fundamental a participação de profissionais da educação competentes, que trabalhem de forma colaborativa e que encontrem estratégias que possibilitem o desenvolvimento, tanto a nível cognitivo, como social, todas as crianças.

Esta organização pressupõe uma articulação ao longo da formação escolar, uma vez que, este processo educativo apresenta uma sequencialidade e uma continuidade, relativamente aos conteúdos, permitindo complementar, desenvolver e aprofundar os conhecimentos previamente adquiridos. A articulação existente na educação não se verifica, apenas entre ciclos, advém desde a educação pré-escolar, visto que é essencial para o desenvolvimento pleno da criança articular e envolver todos os contextos da vida da mesma.

Desta forma, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância realçam a relevância da articulação, não só relativamente ao desenvolvimento de atividades que possibilitem a articulação entre os diferentes conteúdos, mas também em relação à transição entre este nível educativo e o 1º. Ciclo do Ensino Básico, visto que “alguns aspectos programáticos que sendo referenciados nas orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p. 80), sendo, por isso, essencial que os educadores de infância e os professores dialoguem para encontrar estratégias adequadas, que consigam dar continuidade metodológica e responder às necessidades e interesses educativos de todos, de modo a que as crianças sejam o “sujeito das suas transições, [e] agente do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 2007, p. 46). Importa salientar a relevância de um docente com perfil duplo neste processo, visto que a transição educativa incorpora um dos eixos essenciais na Educação, o profissional deve saber agir e pensar de acordo com os contextos articulando e promovendo uma transição na base de projetos em que a criança se sinta ativa e incluída (Ribeiro, Sá, & Quadro-Flores, 2018).

Embora nos documentos legais e orientadores da educação exista um enfoque na articulação do ensino, na realidade “a articulação curricular efetiva, isto é, aquela que é realizada por docentes e alunos, de forma consciente, continua, ainda hoje, a ser vivida mais pela espontaneidade e empenhamento dos intervenientes do que por qualquer imposição legal” (Serra, 2004, p. 88), uma vez que é através desta articulação e da interligação entre as diversas áreas e conteúdos que as crianças compreendem que as suas aprendizagens não são algo fragmentado, mas sim um todo, possibilitando, assim a aproximação da realidade. Esta estratégia permite compreender que a aprendizagem se torna significativa “favorecida “quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 89), contribuindo para relação entre os novos saberes a adquirir e os conhecimentos que as crianças já têm (Solé & Coll, 2001). Deste modo, a articulação e a sequencialidade curricular tornam-se um elemento fundamental para as crianças aprofundarem e expandirem os seus conhecimentos e a compreensão que têm de si próprias e do mundo à sua volta (Leite, 2012).

Partindo da articulação existente entre os níveis educativos e segundo o Decreto-Lei 240/2001, os educadores e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico desempenham “a função específica de ensinar, pelo que recorrem ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2a do Anexo II), não descurando a importância de uma prática eticamente situada, baseada na promoção de aprendizagens suportadas pelo currículo, a valorização da qualidade das interações, do bem-estar das crianças e do desenvolvimento das suas capacidades, respeitando as individualidades e contemplando estratégias pedagógicas diversificadas e diferenciadas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 dos Anexos II e III).

Nesta sequência, é essencial os docentes revelarem uma atitude investigativa e reflexiva, procurando informação e atualização constante. Já as instituições onde estes profissionais exercem as suas funções detêm a “responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, (...) é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2b do Anexo II). Todavia, é esperado que o docente desenvolva a sua autoformação na medida em que existe muita informação e formação gratuita e acessível.

Esta atitude de disponibilidade para a educação enquadra-se no novo cenário de educação promotor de uma construção com sentido também orientada para o currículo que desempenha um papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas e aprendizagens essenciais, como “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001, pág. 20). Na atualidade, a heterogeneidade de culturas e de contextos existentes permite que o currículo não seja considerado um projeto descontextualizado da realidade (Carvalho, 2010), possibilitando, que os docentes se apropriem de um currículo diferenciado e o adequem às necessidades, interesses e às características específicas dos contextos e do grupo ou turma em questão, de modo a tornar as aprendizagens significativas para todos. De acordo com Diogo e Vilar (2000), a gestão do currículo deve ser

realizada de forma flexível, dando a possibilidade a todas as crianças de se desenvolver, tendo em atenção as suas particularidades, o seu contexto, o seu desenvolvimento cognitivo e as suas dificuldades. Neste contexto, realça-se a autonomia e flexibilidade curricular como um projeto que pretende responder aos desafios sociais da atualidade, já que além de conhecimentos curriculares é esperado que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (DL. nº 55/2018 de 6 de julho).

A diversidade de contextos existentes demonstra que nenhum percurso deve ser comprometido, devido a situações socio financeiras, culturais, étnicas, entre outros casos que não são responsabilidade direta das crianças. Reconhecer e compreender essa existência da diferença possibilita o desenvolvimento de estratégias de forma a superar essas desigualdades para que todas as crianças tenham a possibilidade de alcançar o sucesso escolar. Neste sentido, surge o conceito de educação inclusiva que como refere Rodrigues (2008), esta baseia-se numa educação conjunta de todas as crianças, independentemente dos estatutos sociais, dos seus conhecimentos e das suas capacidades.

Para que seja possível adequar as práticas aos contextos respondendo às exigências atuais, o trabalho colaborativo entre educadores e professores torna-se fundamental tendo implicações também no processo de gestão do currículo, embora os docentes desempenhem uma posição autónoma no seu contexto, a colaboração e coadjuvação na adequação torna-se um potenciador de aprendizagens significativas. Note-se que na atualidade a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem um desafio para os docentes na gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, o trabalho inter e transdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, de relação e de análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (DL. nº 55/2018 de 6 de julho).

Desta forma, é importante coexistirem momentos de trabalho colaborativo e de trabalho individual para decisões mais ricas e responsáveis, promotoras de crescimento, pois é a partir “dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação

genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47). Acresce que o trabalho colaborativo possibilita valorizar os conhecimentos prévios das crianças, tal como Ferreira e Santos (2000) defendem, e estes têm influência nas aprendizagens, desde que sejam valorizados na apropriação dos novos conhecimentos. Para isso, é importante que as crianças baseiem e interliguem os novos conteúdos com os anteriores, de forma a conseguirem organizá-los e relacioná-los. De acordo com a perspetiva humanista, a aprendizagem caracteriza-se por um processo ativo, em que a criança constrói e reestrutura através de relações entre os esquemas de saberes, partindo do significado e do sentido que atribui a cada conteúdo (Solé & Coll, 2001; Onrubia, 2001). As relações com sentido elaboradas pela própria criança permitem uma aprendizagem universal e significativa, uma vez que encontram relevância no que aprendem. Para tal, é essencial que os docentes realizem atividades adaptadas ao contexto, que possibilitem à criança uma aprendizagem com sentido, e que a criança apresente predisposição para adquirir os novos conhecimentos. Com base nos ideais de Piaget, os indivíduos formam, na sua mente, uma estrutura de conceitos de forma organizada hierarquizada, isto é, através do processo de acomodação e de assimilação a criança tem a possibilidade de construir uma rede de conhecimentos interligados (Palacios, 2004), uma vez que este procedimento permite a integração, a alteração e o estabelecimento de relações. Portanto, por estes processos “tornam possível para as crianças a construção progressiva de maior entendimento do mundo em que vivem” (Shaffer, 2005, p. 221).

Por conseguinte, a posição ativa da criança transforma-a num agente principal da construção das suas aprendizagens, tal como defendia Piaget, na perspetiva construtivista. De acordo com este autor, esta perspetiva baseia-se no enfoque da criança como principal ator no seu processo educativo, em que o profissional da educação cria e desenvolve momentos e estratégias em que a criança desempenha o papel principal e têm a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, “conhecer é, então, construir respostas, transformar esquemas, mobilizar toda a maquinaria cognitiva para tornar possível uma adaptação crescente aos desafios que vão sendo encontrados” (Palacios, 2004, p. 29), ou seja, a criança realiza uma aprendizagem significativa ao atribuir significados baseados nos conhecimentos prévios, de forma a complementá-los e a aperfeiçoá-los. (*idem*). Compreende-se, portanto, que esta é uma conceção

que defende ideias opostas à pedagogia transmissiva, em que nesta perspectiva o docente simplesmente transmite os conteúdos, e as crianças aprendem ao copiar e a reproduzir os conteúdos transmitidos.

Na perspectiva de Vygotsky o processo educativo decorre através das interações, ou seja, na relação adulto-criança, em que o adulto participa e desenvolve atividades com intencionalidade educativa. Segundo Palacios (2004), numa fase inicial é essencial uma interação educativa em que o docente tem como principal função guiar e orientar a criança na realização das atividades, de forma a que com o tempo, estas sejam capazes de ganhar competências progressivas, para posteriormente as realizar de um modo autónomo e independente. Nesta perspectiva socioconstrutivista, as interações e a mediação do adulto são consideradas um contributo positivo para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da criança. Compreende-se, portanto que os “processos de ensino e de aprendizagem não podem radicar apenas uma linha transmissiva e reprodutora” (Marchão, 2012, p. 116). Devem, pelo contrário, privilegiar “uma linha socioconstrutivista e interactiva, fazer emergir atitudes e competências que permitam a afirmação da personalidade em cidadania democrática e dinâmica” (*idem*, p.116). Nesta conceção surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que se compreende a diferença entre o que a criança realmente tem capacidades para realizar de forma autónoma e aquilo que é capaz de fazer tendo a orientação e o encorajamento de outros mais competentes. Assim, Vygotsky defendia que grande parte das aprendizagens significativas para as crianças não surgem de explorações independentes, mas sim num contexto de cooperação e de colaboração com indivíduos mais experientes que possibilitam a modelação da atividade através de instruções e estratégias (Shaffer, 2005).

Os conteúdos abordados e desenvolvidos ao longo deste subcapítulo, refletem uma visão holística da educação, em que o perfil duplo do profissional da educação se baseia. No entanto, cada nível de ensino apresenta as suas particularidades, sendo essencial analisar nos próximos subcapítulos as especificidades da Educação Pré-Escolar e do 1º. Ciclo do Ensino Básico.

## 2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar, de acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, consiste na primeira etapa do processo educativo que se destina “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar”, sendo a sua frequência facultativa e um complemento à ação da família (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 3.º). Esta cooperação inerente e constante possibilita à criança um desenvolvimento equilibrado e global, devido ao facto de tanto a família como a equipa educativa desempenharem funções responsáveis que contribuem para o processo educativo das crianças. Neste sentido, é crucial realçar que este não se inicia apenas aquando da entrada na Educação Pré-Escolar, mas sim desde o momento do seu nascimento, sendo a família o principal constituinte deste percurso e posteriormente a Creche, em certos casos.

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento holístico da criança, uma vez que estas apresentam as suas particularidades e características individuais, sendo, por isso, essencial estimular as competências de cada uma, considerando a sua individualidade e de forma a favorecer o seu desenvolvimento e crescimento ao nível social, cognitivo, pessoal e motor, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, Artigo 2.º).

O educador de infância deve proporcionar um ambiente educativo organizado que possibilite a aquisição de novos saberes através de estratégias diversificadas, respeitando os ritmos de cada criança e valorizando as diferenças e as especificidades individuais e as coletivas. Cabe ao educador construir uma sensibilidade no olhar e na escuta, uma observação cuidada e atenta, permitindo a construção de um ambiente recheado de criatividade e de emoção, uma vez que todas as capacidades se desenvolvem de acordo com o seu conhecimento e a sua originalidade sobre as diversas componentes, com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas no desenvolvimento da criança e de si próprio (Marta, 2015).

Assim, o educador enquanto coresponsável pelos processos de aprendizagem incentiva a criança a ser um participante ativo do seu próprio processo educativo. Desta forma, os educadores “devem intervir tão pouco quanto possível, (...) mas com a frequência necessária”, com o intuito de possibilitar às crianças estratégias que permitam resolver os seus problemas e as suas frustrações, uma vez que as intervenções do educador devem ser um equilíbrio do desenvolvimento de todas as crianças (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996, p. 22).

Desta forma, a Educação Pré-Escolar tem como base um documento designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde se encontram os objetivos que orientam a gestão do currículo no Jardim de Infância, onde é o educador que assume o papel de gestão do currículo, visando a organização do ambiente educativo e do grupo de crianças, não descurando a promoção da intencionalidade e da continuidade educativa nas suas práticas e a colaboração com agentes educativos envolvidos no processo educativo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No seguimento da gestão do currículo, a ação do educador de infância assenta num ciclo sucessivo e interativo “observar, planear, agir, avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), comprovando a importância da gestão e do modo de integrar o currículo de forma adaptada. Torna-se essencial que o educador ao construir o currículo, desenvolva uma “articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Assim, o educador deve ser autónomo e assumir uma posição investigativa e reflexiva sobre a ação e como adaptá-la aos diferentes contextos para que a intervenção seja adequada e coerente. Segundo Alarcão (2001), ser um educador reflexivo permite o desenvolvimento profissional e implica compreender a ação e responsabilizar-se pela mesma.

Através da construção do currículo torna-se possível promover uma diferenciação pedagógica, uma vez que a diversidade existente no grupo de crianças não deve ser esquecida, mas sim valorizada. A existência de grupos heterogéneos é uma realidade constante nos contextos educativos, sendo crucial conhecer as características, os interesses e as necessidades do grupo de crianças,

tanto a nível geral, como a nível individual, este conhecimento permite agir e realizar atividades com uma intencionalidade educativa particular.

Importa realçar que a heterogeneidade não se verifica apenas em grupos com diversidade de idades, mas também em grupos que todas as crianças pertencem à mesma faixa etária, ou seja, em todos os contextos, independentemente das faixas etárias, verifica-se uma heterogeneidade nos níveis de desenvolvimento, o que se compreende que a interação entre crianças com capacidades e competências diferentes facilita e contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todos.

Assim, o educador deve criar momentos em que essas diferenças sejam “respondidas na sua identidade própria, nos seus ritmos pessoais, nas suas conquistas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 124), de forma a “enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10). Estas ações permitem que as crianças aprendam a olhar para as dificuldades das outras e consigam compreender a sua progressão, a aceitar e respeitar a evolução dos outros colegas, valorizando o ritmo de cada um e as desigualdades existentes (Formosinho et al., 1996).

Retomando o ciclo interativo da ação do educador de infância, a observação detém um papel fundamental, relativamente à adequação, uma vez que, está dependente “do objetivo que se pretende atingir, do objeto que se quer observar e da natureza da observação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 86), sendo que, no caso da Educação Pré-Escolar, através da observação é possível refletir sobre o grupo e sobre a ação, no que diz respeito às características de cada elemento, à organização do tempo, dos materiais e do espaço, possibilitando a planificação de atividades com intencionalidade educativa alicerçada e adaptada ao contexto e, naturalmente, ao grupo e, ainda, fundamentadas pela recolha de informações.

No entanto, planear e avaliar a ação educativa, baseadas numa posição reflexiva, não são momento opostos do processo, visto que existe uma relação interdependente e coerente entre ambos, ou seja, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). A avaliação realizada na Educação Pré-Escolar assume um caráter formativo, em que a criança desempenha um papel ativo na aprendizagem, de forma a tomar “consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”, permitindo uma “perspectiva de construção progressiva das

aprendizagens e de regulação da acção” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011, p. 1).

De acordo com o ciclo interativo referido anteriormente, é fundamental referir que o papel do profissional de Educação Pré-Escolar, como agente reflexivo, deve refletir sobre todos os elementos constituintes deste ciclo tendo em atenção as três áreas de conteúdo inseridas nas OCEPE, sendo estas a Área da Formação Pessoal e Social – área transversal, a Área de Expressão e Comunicação – área básica, e a Área do Conhecimento do Mundo – área integradora. Ao relacionar todos estes constituintes, o educador possibilita à criança realizar “aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Embora as OCEPE representem um recurso de orientação à Educação Pré-Escolar, não constitui o único referente essencial no apoio do Educador de Infância, sendo que o desenvolvimento de modelos curriculares pode constituir uma alavanca na qualidade na educação de infância. Assim, o desenvolvimento e a adoção de Modelos Curriculares em paralelo com as OCEPE, apresenta consequências positivas nos processos educativos, visto que contribui para a adequação do currículo, atendendo a diversidade dos contextos. No entanto, é fundamental realçar que o educador de infância como profissional docente, não se deve restringir a um só modelo, sendo que este se tornará insuficiente para responder ao contexto e ao grupo em questão. Compreende-se, assim, que o educador deve adotar e adequar diversas perspetivas dos diferentes modelos curriculares, elaborando e desenvolvendo um currículo adaptado e ajustado, com vista à elaboração de um ambiente educativo e à realização de práticas que potencializem o desenvolvimento da criança, do grupo e do seu contexto.

Com base nestes pressupostos, salientam-se Modelos Curriculares com conceções e perspetivas que sustentaram a Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar, sendo que as opções do processo educativo ao longo da prática, basearam-se em alguns modelos curriculares para a educação de infância, sendo estes os que representam melhor as finalidades deste nível educativo, nomeadamente, *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia. Todos estes modelos defendem e baseiam-se na teoria socioconstrutivista, em que o educador de infância é

apenas um orientador das aprendizagens, enquanto que a criança é o centro da ação, desempenhando funções ativas na construção do seu processo educativo. Com base nesta teoria da criança como foco principal do seu percurso, também é possível encontrar estas conceções na perspetiva da Pedagogia-em-Participação.

As conceções do modelo curricular *High-Scope* permitem à criança “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Este modelo dá ênfase a componentes do ambiente educativo, tais como, o espaço, a rotina diária e a interação adulto-criança. Relativamente ao espaço das salas do Jardim de Infância que assentam na teoria construtivista, estas encontram-se organizadas por diversas áreas de atividade onde os materiais estão acessíveis, etiquetados e visíveis, permitindo, assim, “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.83). Esta organização do espaço e dos materiais não é fixa, podendo sofrer alterações ao longo do ano, acompanhando a evolução das capacidades, os interesses do grupo e as aprendizagens de rodas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

A dimensão espacial no desenvolvimento do currículo *High-Scope* baseia-se na elaboração de uma rotina diária, onde a criança prevê os acontecimentos devido ao facto de esta ser estável e constante. Deste modo, a criança não tem a necessidade de ficar ansiosa para realizar algo, sendo que, conhecendo a sua rotina, ela compreende os diferentes momentos do dia e a sua ordem, interpretando, assim, o antes, o depois e o agora do dia quotidiano. Esta conceção possibilita à criança desenvolver competências como a autonomia e a independência (*idem*). No que concerne a interação adulto-criança, o papel do educador é desenvolver atividades que desafiem a criança, criando um conflito cognitivo. Assim, com o contributo do educador a criança empenha-se em resolver esses problemas. Para tal, o educador “enquanto profissional, não só deve considerar a sua perspetiva, mas incorporar na sua ação educativa a perspetiva da criança, a perspetiva dos pais e a perspetiva da comunidade” (*ibidem*, p.100).

O Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) defende o espaço democrático, através de práticas que permitam a cooperação, a solidariedade e a partilha de opiniões recorrentes da vida real e democrática.

Compreende-se que este “modelo curricular é visivelmente uma dupla instância de mediação: constitui-se em participação guiada do educador que promove a participação guiada das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 8).

Os grupos de crianças heterogêneos são, principalmente, característicos deste modelo educativo, de forma a assegurar uma “heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (Niza, 2013, p.149), enriquecendo, por isso, o processo educativo das crianças, uma vez que a diversidade existente é valorizada tendo uma influência significativa no desenvolvimento do grupo. Para tal ser visível, é essencial que “as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumam a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque, Bettencourt & Artur, 2015, p. 22), tendo um desenvolvimento progressivo através desta interação criança-criança.

O Movimento da Escola Moderna, tal como o *High-Scope*, defende o ambiente organizado em áreas de atividade que estimulam o grupo, sendo que as paredes da sala de atividades são utilizadas tanto “como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras”, como lugar de afixação de mapas de registo que permitem que a participação das crianças e do educador de infância na ação educativa, posto isto, estes instrumentos ajudam na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2013, p. 151). O papel do educador, segundo este modelo, é criar momentos que estimulem “a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (*idem*, p. 158), uma vez que, o contexto educativo é uma componente essencial para estimular o desenvolvimento das crianças em contacto com meios de convivência democrática, baseando-se por isso, em práticas cooperativas em que a negociação permite o desenvolvimento de um individuo reflexivo e com espírito crítico.

No que concerne ao movimento curricular Reggio Emilia, este caracteriza-se por desenvolver e valorizar momentos de aprendizagem, através de todas as formas de expressão e, também, pelo envolvimento e interação com as famílias e com a comunidade para a construção do processo educativo. Nesta pedagogia, tal como Piaget defendia, a criança é considerada um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca

de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114), sendo que através de práticas planejadas em colaboração permitem a aquisição de novos conhecimentos, evidenciando que os conhecimentos não são estáticos. Assim, baseada na “pedagogia de relações” vivenciada pela comunidade educativa, fomenta a existência do trabalho colaborativo, numa perspectiva de equipa e de interação social entre os vários elementos que compõem a mesma e cujo o seu aprofundamento possibilita a construção de pontes entre diversas opiniões, pensamentos e culturas (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009).

Com base na teoria de Vygotsky, para além da conceção de criança, ao longo do processo educativo, “o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da Zona de Desenvolvimento Próximo” (*idem*, p. 115). Este modelo valoriza as interações educativas, através da colaboração, da cooperação e do trabalho em equipa, possibilitando um sentimento de pertença e de vivência à comunidade educativa e às famílias, de forma a alcançar um contexto educacional com qualidade para as crianças.

No entanto, o trabalho em equipa não ocorre, apenas em interação com as famílias e com a comunidade, sendo valorizado também o desenvolvimento de atividades a pares e em grande ou pequeno grupo. Nestes casos as crianças “são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (*ibidem*, p. 119). A partir das diversas perspetivas e opiniões partilhadas é possível promover dinâmicas de grupo e o sentimento de pertença das crianças em relação ao todo, facilitando a aceitação pela diferença e o progresso de negociação e de partilha.

Relativamente à gestão do espaço e do tempo, o modelo Reggio Emilia caracteriza-se por dar relevância e importância à organização estética dos espaços, considerando o espaço como um terceiro educador, em cooperação com a equipa educativa. O espaço e o tempo possibilitam às crianças oportunidades para estabelecer diversas interações ao longo do dia, ou seja, a rotina diária e a exploração do espaço permitem o desenvolvimento de diferentes atividades em que as interações são consideradas fatores essenciais para a aprendizagem. (*idem*). Desta forma, o educador tem como principal função criar um contexto educativo confortável, que motive as crianças, a sentirem-se confiantes, curiosas e investigadores, sendo que, para tal, as

crianças têm de ter a oportunidade de serem escutadas na construção do seu processo de ensino aprendizagem.

Tanto o modelo do Movimento da Escolar Moderna, como o modelo Reggio Emilia desenvolvem a metodologia de Trabalho de Projeto, considerando-a um ponto fulcral para o processo educativo, uma vez que esta metodologia tem como objetivo a resolução de problemas reais ou a procura de respostas. A abordagem realizada dá enfoque aos problemas e vai ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, promovendo o desenvolvimento intelectual das mesmas, através da exploração e da investigação. Segundo Vasconcelos (2011, p.12), para estimular o “desenvolvimento intelectual das crianças” é “colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões” (p.12), em vez de transmitir ao grupo soluções básicas e comuns.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é caracterizada pela constituição de fases para a elaboração e desenvolvimento de um projeto na educação pré-escolar: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação. No entanto, as fases referidas não se desenvolvem obrigatoriamente de forma sequencial, uma vez que, estas estão relacionadas e se cruzam ao longo do desenvolvimento de todo o projeto. Compreende-se que sendo a avaliação uma componente interdependente com as outras componentes pertencentes ao ciclo interativo do processo de educação e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016), como podemos verificar no que já foi referido anteriormente, nesta abordagem consideramos a avaliação como “um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 57).

Não obstante os modelos curriculares e a MTP adotados na Educação Pré-Escolar torna-se fundamental que exista uma avaliação dos processos educativos, comprovando o facto da avaliação interligar-se com a gestão do currículo. Portanto, esta surge no seu carácter formativo, aliando-se à gestão do currículo como elemento constituinte e regulador de toda a prática educativa (Mendes & Cardona, 2012).

A conceção da criança como autora e atora do seu desenvolvimento, precisa de um enfoque na sua escuta, tal como preconiza a Pedagogia-em-Participação. Nesta abordagem o ambiente educativo veicula as interações e as diversas relações como base para aprendizagens, daí a importância de ambientes

responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42).

A pedagogia promove a autonomia, uma vez que a criança se desenvolve e se torna competente e capaz pela “compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (Freire, 1996, p. 7).

Não obstante a todos os pressupostos supracitadas, para uma prática estruturada recorre-se ao saber e ao conhecimento próprio desta profissão, com base na investigação e reflexão partilhada, de modo a promover aprendizagens apoiadas num currículo, a garantir a qualidades das diversas interações, o bem-estar de todas as crianças e o desenvolvimento na íntegra das suas capacidades, a respeitar as diferenças culturais e as características específicas, valorizando os diferentes saberes. Assim, segundo Freire (1996), a educação possibilita através da “sua própria produção ou a sua construção” (p. 47), que todas as crianças sejam ativas nesse processo e permite ainda, que o educador de infância se mova e oriente as crianças a caminharem pela curiosidade que os move e os inquieta (Freire, 1996).

Em suma, o educador de infância deve promover um contexto educativo sustentado por pedagogias construtivistas e socio construtivistas em que a criança seja um ser aprendente e que lhe possibilite diversas oportunidades para ser autónoma e independente, na construção do seu processo educativo. Como já referido, a educação pré-escolar é fundamental para a formação ao longo da vida, pelo que o educador de infância deve, sem antecipar a escolarização, assegurar a continuidade do seu percurso educativo ao estabelecer relação entre os vários intervenientes do ato educativo. Como refere Cardona (2014), a ação educativa deve ser um processo progressivo, coerente e, ao mesmo tempo, perspetivado no sentido local e global.

### 3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico caracteriza-se por ser “universal, obrigatório e gratuito”, organizando-se no sistema educativo com a duração de 4 anos, sendo este, responsabilidade de um docente titular que tem a possibilidade de ter auxílio em áreas específicas (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Este nível educativo é constituído por alunos com faixas etárias entre os 6 e os 10 anos de idade, sendo posterior à Educação Pré-Escolar é considerada a segunda etapa do sistema educativo português.

A par da Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico é sustentado por um conjunto de objetivos que visam assegurar e proporcionar uma formação contínua que possibilite o desenvolvimento motor e cognitivo, o espírito crítico, a autonomia, o saber-fazer e a aprendizagem, criando condições que permitam a aquisição de conhecimentos base que possibilitam uma atualização constante de saberes (DL n.º 46/86, de 14 de outubro).

Assim, com base nos objetivos enumerados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 compreende-se que para todos os alunos consigam obter sucesso escolar é essencial que o professor atente nas especificidades de cada criança e desenvolva diferenciação pedagógica, de modo a adequar as suas práticas à evolução da sociedade que se encontra gradualmente mais desafiante (Roldão, 2003). Para além disso, para acompanhar as constantes mudanças, o sistema educativo recorre, também ao documento curricular relacionado com o perfil do aluno onde evidencia princípios e explícita as inúmeras aprendizagens essenciais, através da interação entre os docentes, a família e a comunidade educativa, orientando assim, “todas as decisões inerentes ao processo educativo” (Oliveira-Martins, 2017, p. 7). Note-se, no entanto, que considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores que atualmente gozam de autonomia que lhes confere a possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola (DL n.º 55/2018 de 6 de julho).

Particularizando o 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além de criar ambientes favoráveis e harmoniosos para a aprendizagem, fomentar a criatividade e a

descoberta progressiva do mundo que o rodeia e de incentivar o aluno a ser um participante ativo na construção do seu próprio conhecimento, este tem como objetivo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/86, 14 de outubro, artigo 8.º, seção II, ponto 3, alínea a), sendo estes conhecimentos característicos das diferentes componentes curriculares explanadas na matriz curricular (DL n.º 176/2014, 12 de dezembro).

Atualmente, de acordo com o DL n.º 55/2018, relativamente ao currículo do ensino básico, especificamente do 1.º CEB, este é composto por quatro áreas transversais aos quatro anos de escolaridade – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras –, contrariamente ao Inglês que surge apenas a partir do 3.º ano como área curricular obrigatória, que não é lecionada pelo professor titular (DL n.º 176/2014, 12 de dezembro). No 1.º CEB a matriz curricular-base estabelece um número mínimo de sete horas semanais para a área de Português e de Matemática e de três horas para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e o Estudo do Meio. No que concerne à carga horária do Apoio ao Estudo, que se caracteriza por ser um reforço às áreas de Português e de Matemática, a matriz incorpora, também uma carga horária de 1,5 horas e de 1 hora para a Oferta Complementar, que promove atividades de componentes mais diversificadas e de integração curricular transversal, fomentando a dimensão global do ensino, como a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento e a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação, de natureza instrumental, que suporta as aprendizagens a desenvolver. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, estas são de cariz facultativo e oferecidas por entidades exteriores à escola, compondo 5 a 7,5 horas semanais da carga horária. Portanto, a carga horária para o 1.º e o 2.º de escolaridade pode variar entre as 22,5 horas e as 25 horas semanais, enquanto que para o 3.º e 4.º varia entre as 24,5 horas e as 27 horas (DL n.º 55/2018 de 6 de julho).

Importa salientar que as áreas transversais, sendo trabalhadas de forma interdisciplinar e articulada no currículo, valorizando, assim, as restantes áreas curriculares, podem modificar, na prática, a matriz curricular, uma vez que são integradas no âmbito da flexibilização contextualizada e na mobilização de literacias e de múltiplas competências (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho),

(cf. Capítulo III). A importância desta informação, comprovou-se na PES, pois embora a turma tivesse a carga horária supracitada distribuída num horário, este era flexível, visto que a professora cooperante geria o currículo, de modo a articular as diferentes áreas curriculares e a adequá-lo aos interesses e às necessidades da turma.

Assim, analisando e refletindo a cerca da matriz curricular, compreende-se que existe uma predominância e uma sobrevalorização da área de Português e da área de Matemática, talvez pela sua transversalidade. No entanto, caso o docente se foque maioritariamente nestas áreas curriculares, a prática pode-se traduzir numa aprendizagem segmentada, limitadora e hierarquizada dos conteúdos condicionado, desta forma, o desenvolvimento holístico dos alunos (Alonso, 2002). Neste sentido, a gestão do currículo por parte do professor torna-se essencial, sendo considerado que a dinamização de trabalhos interdisciplinares, permite um conjunto de aprendizagens necessárias e cruciais, de modo a reforçar, aprofundar e a enriquecer todos os indivíduos (Roldão, 2001; DL n.º 55/2018 de 6 de julho).

Esta importância do currículo traduz-se no DL n.º 55/2018, que surgiu como resposta às exigências da sociedade atual, relativamente à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, sendo que o currículo visa a garantia da aprendizagem e o sucesso educativo de todos os alunos, de modo a que estes alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este acompanhamento da sociedade provocou uma mudança na Educação, visto que as exigências sociais fomentaram a alteração do paradigma tradicional, valorizando um currículo de perfil humanista, em que a criança é considerada um participante ativo na construção do seu processo educativo.

Importa por isso referenciar como documento orientador o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se caracteriza como um referencial a nível curricular para a preparação, a realização e a avaliação das aprendizagens, conduzindo o desenvolvimento de um perfil à base de valores, princípios e de competências essenciais para a mobilização da educação e da sociedade. Assim, o currículo integra esses valores, princípios e competências, traduzindo-se em modificações nas práticas pedagógicas, com o intuito de adequar a ação educativa aos objetivos do perfil (Oliveira-Martins, 2017). Para complementar este perfil, surgem as «Aprendizagens Essenciais», baseadas nos documentos

orientadores, com a finalidade de apresentarem diretrizes para que a prática pedagógica seja centrada nas capacidades e competências individuais de cada aluno. Ambos os documentos surgem como um complemento ao currículo e visam a resposta aos desafios da educação e do ensino da atualidade, ou seja, o percurso escolar não deve se limitar a preparar os alunos para profissões, mas sim possibilitar-lhes “uma formação para fazerem frente à mudança” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p.17).

Estes documentos encontram-se diretamente relacionados com a matriz curricular, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e ativas, através de estratégias variadas e integradoras e que possibilitem a articulação de saberes para que todas as crianças tenham a possibilidade de alcançar sucesso escolar (Roldão, 2005).

Posto isto, a concretização do currículo comprova que o 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa basilar e elementar em todo o percurso escolar das crianças, tornando-se crucial que estas desenvolvam competências e aprendizagens significativas, de acordo com os conteúdos das diferentes áreas curriculares.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais, a área de Português encontra-se organizado em domínios Oralidade, Leitura-Escrita, Educação Literária e Gramática. Compreende-se que a aprendizagem da língua materna assume um cariz universal e transversal na aprendizagem das diversas áreas, sendo a disciplina de Português um momento significativo para desenvolver atividades com palavras. Entendendo a leitura como um “processo que se segue para obter informação da língua escrita” (Colomer & Camps, 2002, p. 33), verifica-se a ligação entre as duas componentes. A Educação Literária através do texto possibilita o desenvolvimento de competências relativas aos restantes domínios e de competências comunicativas de compreensão e de expressão. Quanto à Gramática, existe uma descontextualização na sua abordagem, limitando a aprendizagem e a utilização correta dos conteúdos desenvolvidos.

Relativamente à área de Matemática, esta encontra-se organizada em três temas que se associam a conteúdos de aprendizagem específicos: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Esta organização matemática visa uma sequencialidade curricular durante os anos de escolaridade, tornando estas aprendizagens progressivas e significativas. Para tal, é fundamental que o docente articule todos os conteúdos abordados e desenvolvidos de forma relacioná-los entre si e entre situações reais, sendo que

a área da matemática não se caracteriza pela aprendizagem de competências isolados, mas antes com a aplicação da mesma na resolução de problemas reais, desenvolvendo a comunicação e o raciocínio matemático (Abrantes, 2001).

Em relação à área de Estudo do Meio, esta encontra-se organizada por 4 domínios, sendo que o último integra todos os anteriores, assim sendo, os domínios são: Sociedade; Natureza; Tecnologia; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia. Compreende-se que esta área curricular caracteriza-se pela relação e interligação entre a sociedade e a natureza, valorizando diversas capacidades como a observação, a experimentação, a descoberta e a investigação, pelo contacto com o meio circundante (Roldão, 1995).

Por sua vez, a área de Educação Artística encontra-se segmentada em quatro partes, sendo uma para cada expressão: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. À semelhança das áreas anteriores, cada área específica surge dividida em três domínios orientadores – Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação – sendo que todos os domínios são transversais aos quatro anos de escolaridade. Embora cada expressão esteja descrita individualmente, todas integram e constituem apenas uma área curricular, que deve ser articulada entre as restantes áreas e entre si. No documento das Aprendizagens essenciais surge, ainda, a área da Cidadania e Desenvolvimento, transversal aos três ciclos do ensino básico, comprovando a importância de promover um desenvolvimento ativo e crítico para todas as crianças, possibilitando a existência de cidadãos participativos, éticos e responsáveis (Castro, Argos, & Ezquerro, 2015).

No entanto, apesar dos documentos legais apresentarem um cariz prescritivo sobre a sequência das aprendizagens, cabe ao docente titular analisar, compreender e refletir acerca dos mesmos para desenvolver e orientar as suas práticas, criando assim, uma “relação de proporção entre os conhecimentos do conteúdo, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos do contexto e conhecimento dos alunos” (Santos, 2013, p. 82), com o intuito de estruturar e adequar a sua prática para uma inclusão eficiente que se traduza num impacto positivo nas aprendizagens. A gestão do currículo deve assumir um carácter flexível, implicando que o docente decida “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p.25), de forma a constituir um currículo

significativo e articulado, promovendo o desenvolvimento holístico de todos os alunos.

A partir da gestão curricular, surge a flexibilização do currículo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) em contexto de um projeto permite “a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (p.13881), e contribui, ainda, para que todas as crianças desenvolvam competências e conhecimentos necessários para a sua inserção na sociedade atual (Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho). Verifica-se, portanto, a necessidade de ensinar com base numa intencionalidade pedagógica, com estratégias e metodologias adequados aos contextos, para que todos os alunos consigam desenvolver as competências essenciais para a sua formação pessoal e social.

Neste sentido, apesar dos documentos orientadores fragmentarem as áreas curriculares, importa que o docente do 1.º CEB recorra ao regime de monodocência com o intuito de promover uma articulação das diversas áreas, mediando o desenvolvimento e as competências dos alunos com base na diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

A articulação entre as áreas surge como um oposto ao saber fragmentado, valorizando a interdisciplinaridade e promovendo a interligação entre saberes, ou seja, permite que os alunos criem pontes de articulação entre as competências e os conhecimentos de modo a tornar as aprendizagens significativas (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Neste sentido, a articulação de saberes enfraquece os limites e as fronteiras existentes entre as áreas curriculares (Pombo, 2004), assumindo, assim, a Educação como uma experiência globalizante (Morin, 2002).

Para tal se verificar, importa também que o docente apresente uma postura reflexiva e crítica que lhe possibilite, não só fazer uma articulação com sentido entre a prática e a teoria, mas também integrar as necessidades e interesses dos alunos, considerando que estas são providas de características individuais, culturais e de conhecimentos prévios, que devem ser incorporados nas aprendizagens dos novos conhecimentos, de forma a que estas promovam saberes globais e integradores (Alonso, 2002). Importa salientar a abordagem multinível, como uma estratégia que promove o acesso curricular adequado às

dificuldades e às potencialidades dos alunos, surgindo como resposta educativa para colmatar as necessidades através de medidas universais e de apoio à inclusão e à aprendizagem (DI n.º 55/2018, de 6 de julho).

Pelo caráter essencial de adequação do currículo, compreende-se que “a conceção de currículo e de gestão curricular reclama que o professor seja não um mero executor de currículos, (...) mas um decisor, um gestor, em situação real e um intérprete crítico das orientações” (Alarcão, 2001, p. 21), sendo, portanto, papel do docente adaptar as suas práticas às particularidades dos contextos.

Na mesma linha de pensamento, e, tendo em atenção a importância de desenvolver trabalhos e atividades com sequência, surge a planificação como um documento que se baseia no currículo e no contexto real, possibilitando a orientação e a gestão das práticas, revelando-se um instrumento que permite “prever possíveis cursos de acção (...) e plasmar de algum modo as previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 2001, p. 48) a atingir. Ao desenvolver atividades articuladas com base numa temática central, permite compreender que a aprendizagem é facilitada “quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 89), promovendo às crianças a possibilidade de aprofundar e expandir os seus conhecimentos e a compreensão que detêm de si e do ambiente envolvente.

Posto isto, a planificação deve ser de cariz flexível para que seja possível adaptar conforme o contexto e as situações inesperadas do mesmo (Arends, 2008). Para além disso, este instrumento deve permitir a realização de diferenciação por parte do docente, sendo que o professor deve planear as suas aulas, de acordo com as particularidades de todos os alunos, isto é, podemos entender a diferenciação como “a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar a uma turma como se todos (...) tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Para tal, deve ser valorizada uma postura reflexiva, por parte do docente, com o intuito de desenvolver práticas diferenciadas, promovendo a oportunidade, para todos os alunos de aprenderem e atingirem o sucesso escolar, através de um processo educativo gratificante e significativo (Roldão, 2009). A importância da diferenciação pedagógica compreende-se quando as

aprendizagens não se centram no professor, mas sim no aluno, sendo que esta diferenciação vai além da planificação, estando por isso presente em toda a prática desenvolvida pelo professor (Roldão, 2009).

Em consonância com diferenciação pedagógica surge a visão socioconstrutivista, em que o processo educativo considera a diferença, as particularidades e os diferentes ritmos dos alunos em contextos, ampliando as formas de aprender os conteúdos, reforçando a centralidade da criança ao longo de todo o processo. Nesta abordagem, cabe ao docente ser criativo para diversificar as metodologias e as estratégias, de forma a motivar todos os alunos, ativando todos os sensores de sentido (Flores, Ramos & Escola, 2015). Para que as metodologias sejam diversificadas é imprescindível que os recursos utilizados sejam também diversificados e, embora o manual escolar esteja organizado pelos conteúdos dos documentos orientadores, facilitando o cumprimento dos mesmos, numa sociedade em constante evolução é essencial que os conteúdos sejam abordados por outros recursos, que não sejam meros transmissores de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento significativo dos alunos (Moran, 2000; Flores, Ramos & Escola, 2015).

Assim, para além do manual escolar existem inúmeros recursos que podem ser utilizados e explorados para potenciar e facilitar a aprendizagem dos diversos conteúdos, sendo que as Tecnologias da Informação e Comunicação representam uma mais-valia na educação. Através destas é possível apoiar a aprendizagem com suportes digitais, interativos que promovem a exploração e a experimentação dos conteúdos e desenvolvem competências como a resolução de problemas, a cooperação e a autonomia por parte das crianças dando sentido às suas aprendizagens (Mota & Coutinho, 2011). Portanto, a escola deve valorizar esta nova era e preparar os alunos para as diversas possibilidades, desafios e oportunidades com que se irão deparar, de modo a motivá-los para o sucesso escolar (Flores, Peres, & Escola, 2010). Por todos estes motivos, a diáde procurou, no decorrer da PES, ao uso do manual escolar aliar diversos recursos, revelando a importância da articulação e a gestão do currículo, sendo que as TIC facilitaram a mudança pedagógica e estimularam novos modos de ensinar a aprender a aprender e motivaram as crianças no processo de aprendizagem. Recorrer às TIC como estratégia ao criar e desenvolver conteúdos de aprendizagem digitais (Leite & Ribeiro, 2012), motiva a criança para a aprendizagem, adequando-a à sociedade, transformando a prática e

considerando o professor um inovador tecnológico (Cardoso & Gil, 2013) (cf. Capítulo III).

Por fim, no que concerne à avaliação, considera-se elemento integrador e regulador das ações educativas (Zabalza, 2000), uma vez que este instrumento possibilita a análise da progressão dos alunos através da observação, sendo que, de acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril “a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos”. Neste sentido, cabe ao docente avaliar, recorrendo a diversos instrumentos, visto que se diferenciam três tipos de avaliação: a diagnóstica, a sumativa e a formativa. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta permite que o docente aceda e recolha os conhecimentos prévios das crianças, que servem como base para a realização da planificação e das práticas que vão ao encontro dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno (Diogo, 2010). A avaliação sumativa relaciona-se com “o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril), referindo-se, por isso aos testes de avaliação com carácter quantitativo. Contrariamente, a avaliação formativa caracteriza-se por ser contínua e intencional, sendo registada em grelhas de observação (cf. Capítulo II e III) com escalas qualitativas e determinados objetivos a alcançar, possibilitando a adequação das estratégias utilizadas no processo de aprendizagem (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Ao longo da PES, a avaliação surgiu não como um meio de classificar, mas sim como um processo de regulação e observação adaptado ao processo de aprendizagem, uma vez que ocorreu na recolha de informações acerca das aprendizagens dos alunos, apresentando, assim uma dimensão formativa.

Com base no referido anteriormente, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é considerado um profissional que orienta as aprendizagens dos alunos. Para tal este deve ser capaz de promover atividades que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, valorizando as particularidades dos contextos e o papel ativo do aluno na construção do seu processo educativo. Neste sentido, fica claro a importância e o papel global aliado ao seu impacto que este profissional de formação das gerações futuras possui no desenvolvimento de “competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional” (Zabala & Arnau, 2010, p. 22).

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

O presente capítulo relaciona-se com a caracterização da instituição e do contexto educativo onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada, realçando as características a nível da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este capítulo torna-se fundamental para compreender as ações realizadas no contexto ao longo da prática, visto que a caracterização foi realizada pela observação direta e pela análise de informações recolhidas através de instrumentos de observação, de modo a que as estratégias e as metodologias utilizadas fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos no âmbito de um perfil humanista do currículo.

Neste capítulo está inserido, ainda, a Metodologia de Investigação Ação, na medida em que o caráter cíclico das etapas desta metodologia foram fundamentais na Prática Educativa Supervisionada e na construção da profissionalidade docente da futura professora.

### **1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES**

As instituições cooperantes onde decorreram a Prática Educativa Supervisionada são centros escolares público pertencente a um Agrupamento da zona do Grande Porto. O agrupamento, segundo o Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (artigo 6.º), oferecendo um contexto educativo com a capacidade de responder às diferentes necessidades das crianças que pertencem a estas instituições.

O agrupamento em questão é composto por cinco estabelecimentos de educação, com uma grande e diversificada oferta educativa, sendo estes: três centros escolares, uma EB1/JI e ainda, uma Escola Básica e Secundária, onde

se encontra a sede administrativa do Agrupamento. Neste âmbito realça-se o Projeto Educativo do Agrupamento como um “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9.º), que permite a reflexão constante das ações realizadas nos diversos estabelecimentos. Com base nesta reflexão relevamos a missão, que valoriza as instituições como um espaço de interação e de aprendizagem, onde os alunos encontram um ambiente favorável para se desenvolverem como cidadãos participativos, ativos e responsáveis (PEAEAS, 2016-2019).

Para a caracterização das instituições, importa, também, salientar e verificar uma ampliação urbanística e populacional, nas zonas que rodeiam as instituições, visto que as localizações das mesmas são consideradas privilegiadas, devido ao fácil e rápido acesso a diversas zonas centrais (PEAEAS, 2016-2019). Este aumento possibilitou um contexto social diversificado, em que existem famílias com baixos níveis de escolaridade e com situações financeiras frágeis, devido a diversas razões, como o desemprego, a crise económica e os baixos rendimentos dos agregados familiares (*idem*). Todos estes fatores podem contribuir para o condicionamento do rendimento escolar e para o comportamento das crianças/alunos, visto que o contexto familiar onde a criança se insere desempenha funções importantes, sendo que “o clima social e emocional familiar reflete-se nos cuidados que se prestam à criança” (Marcelino, 2014, p. 11).

Em relação à multiculturalidade existente nas instituições deste agrupamento, embora apresentem pouca diversidade, é perceptível um número considerável de crianças/alunos de etnia cigana ou provenientes de países estrangeiros, com culturas distintas (PEAEAS, 2016-2019). Todos estes elementos que compõe e influenciam as instituições, têm uma relevância na elaboração do Projeto Educativo, pois permitem que a ação educativa se adeque ao contexto e às crianças/alunos, respeitando e privilegiando o seu ritmo de aprendizagem.

No que concerne à instituição cooperante, onde o par pedagógico realizou a prática em Educação Pré-Escolar, esta é constituída por dois edifícios. O edifício mais antigo é composto por quatro salas de aula, que correspondem a quatro turmas do 1.º CEB, uma reprografia, um laboratório de informática, um polivalente, uma sala destinada ao Serviço da Componente de Apoio à Família

(CAF) e seis casas de banho. Relativamente ao edifício mais recente, no piso inferior existem três salas destinadas para as crianças do Jardim de Infância, uma casa de banho unissexo, a sala de professores e de educadores e uma casa de banho para os adultos. Já no piso superior temos à disposição quatro salas para os alunos do 1.º CEB e duas casas de banho. Para ser possível responder às necessidades das crianças/alunos e às famílias das mesmas, a instituição tem à disponibilidade um refeitório, com cozinha, que é utilizado tanto pelas crianças de educação pré-escolar como pelos alunos do 1.º CEB, embora em horários distintos, devido à limitação do espaço.

Em relação à instituição onde decorreu a prática do 1.º CEB, esta é igualmente constituída por dois edifícios, um composto por 6 salas de 1.º CEB, gabinetes de atendimento e o refeitório, relativamente ao outro edifício, este é composto por 2 salas de Educação Pré-Escolar, 2 salas de 1.º CEB, uma sala para a Unidade De Apoio Especializada à Multideficiência e um polivalente. Embora sejam instituições diferentes, o espaço exterior tem características idênticas, sendo que existem diversos pátios amplos, onde é perceptível a escassez de espaços verdes e de áreas cobertas, no entanto, não existe qualquer infraestrutura destinada à realização de atividades, para além de campos de jogos. Importa, também realçar que o espaço exterior descrito, por questões organizacionais, é apenas utilizado pelos alunos do 1.º CEB, posto que as crianças da Educação Pré-Escolar utilizam um pequeno espaço com acesso direto às diversas salas, que se encontra delimitado ao restante espaço exterior. No decorrer da prática em contexto da EPE foi possível verificar que existe uma desvalorização deste espaço, em ambas as instituições cooperantes, visto ser encarado apenas como uma zona de recreio, pelo que se encontra aqui uma oportunidade de intervenção. No entanto, “o espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (Bento & Portugal, 2016, p. 90), devido à sua dimensão e à possibilidade de contactar com elementos da natureza, por isso é necessário valorizar e possibilitar o contacto das crianças com este meio, através da exploração livre e espontânea e do desenvolvimento, de forma intencional, de atividades neste espaço. Em virtude da importância educativa atribuída ao espaço exterior, este foi reorganizado na instituição cooperante onde decorreu a prática da Educação Pré-Escolar pelas quatro estagiárias, conforme se verá no capítulo III.

Importa realçar que ambos os Centros Escolares não têm à disponibilidade das crianças/alunos uma biblioteca, sendo que, para colmatar este problema, a Câmara Municipal, mensalmente, coloca à disposição uma biblioteca itinerante, para que as/os crianças/alunos tenham a possibilidade de requisitar livros. Este recurso potencializa e fomenta o gosto pela leitura, embora, devido à frequência, não satisfaça na sua totalidade as necessidades da comunidade educativa, contudo iremos sensibilizar a turma para os primeiros contactos com a leitura.

No que concerne aos horários de funcionamento, a instituição cooperante encontra-se disponível às famílias desde as 7h30 até às 19h, embora a componente letiva apenas funcione, na parte da manhã, entre as 9h ao 12h30 e das 13h30 às 15h30, na parte da tarde, no contexto de Educação Pré-Escolar. No contexto do 1.º CEB e na turma em questão as atividades letivas apresentam um horário diferente sendo que se iniciam às 9h e terminam ao 12h, na parte da manhã, e da parte de tarde entre as 14h e as 16h, sendo que as Atividades de Enriquecimento Curricular ocorrem após o horário letivo. As atividades de acolhimento, das 7h30 às 9h, e as de prolongamento, após as AEC's até às 19h, acontecem no polivalente, são promovidas pela Câmara Municipal e estão inseridas nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), para as crianças da Educação Pré-Escolar, e na Componente de Apoio à Família (CAF), para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PEAEAS, 2016/2019).

A comunidade educativa destas instituições é composta por um corpo docente, um corpo não docente e uma coordenadora para cada instituição cooperante. O ambiente educativo e as dinâmicas da comunidade educativa sentidas, nas duas instituições, demonstram-se propícias ao desenvolvimento de cada um, uma vez que tinha como princípios a colaboração e a comunicação através das interações e do diálogo, permitindo assim a partilha e troca de opiniões, de forma a desenvolver projetos e atividades em conjunto, desta forma, o Plano Anual de Atividades, é um documento onde estão delineados os projetos e as atividades desenvolvidas, em conjunto, pela instituição e que estão diretamente relacionadas com algumas temáticas e com algumas épocas festivas. Embora as instituições sejam díspares, o Plano Anual de Atividades era o mesmo, no entanto foram encarados de forma subjetiva pelo corpo docente de cada instituição, possibilitando duas visões de um mesmo objetivo.

Assim, as instituições tinham como principal função proporcionar vivências e experiências que se traduzam em aprendizagens, de forma responsável e

coerente, possibilitando viver um ambiente onde crianças/alunos, pessoal docente e não docente construam o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em consideração que “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino, 2013, p. 118).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto de Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo por isso fundamental existir um ambiente educativo que possibilite o desenvolvimento de cada criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Desta forma, o contexto educativo é constituído por várias dimensões que afetam e interferem diretamente com o mesmo, permitindo ou não a existência de um ambiente estimulante e seguro, que desta forma facilita, “o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 5). Para se caracterizar o contexto educativo é importante, portanto, referir e analisar todas as dimensões envolvidas no ambiente em questão, destacando-se o grupo, o espaço, os recursos, o tempo e as interações. As informações que tornaram esta caracterização possível foram adquiridas através de um processo de observação direta e naturalista, sendo este, por isso, um fator essencial para auxiliar as ações e fundamentar todas as intervenções, permitindo que a prática se relacione em todos os parâmetros com o contexto de estágio.

O grupo onde foi realizada a prática pertence à sala 3 do Jardim de Infância e é constituído por 20 crianças, sendo que 12 pertencem ao sexo feminino e oito ao sexo masculino. Relativamente às idades o grupo é bastante heterogéneo: 12 incluem-se na faixa etária dos três anos [cinco das quais iniciaram o ano letivo ainda com dois], três crianças têm quatro anos e cinco pertencem à faixa etária dos cinco anos. É importante, também, realçar que todas as crianças pertencentes a este grupo estão a frequentar pela primeira vez esta instituição,

por isso, é fundamental, tanto pela educadora, como pela díade, desenvolver, numa fase inicial, atividades que possibilitem a perceção dos níveis de desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial em que se encontra cada criança.

Assim, é prioritário criar oportunidades e momentos de aprendizagem em que as crianças se sintam motivadas e que tenham a possibilidade de se expressarem livremente. Como já foi referido anteriormente, a multiculturalidade do agrupamento não é muito diversa, sendo possível verificar isso no grupo de crianças em análise, uma vez que, apenas existe uma criança de etnia cigana e duas provenientes do Brasil. Das 19 crianças que pertencem ao grupo em análise, apenas uma não almoça na cantina da instituição e sete frequentam as Atividades de Animação e Apoio à Família.

Analisando o contexto familiar das crianças do grupo, verifica-se que a grande maioria vive com o núcleo do agregado familiar constituído por três ou quatro elementos, o pai, a mãe e irmão/ã, e apenas duas crianças vivem em famílias monoparentais. Através do contacto que a díade tem com as famílias, às 9h e às 15h30, é possível observar que os avós, em alguns casos, também representam um papel ativo e fundamental no agregado familiar destas crianças.

Recorrendo à observação e à interação com o grupo em contexto real, foi possível verificar que algumas crianças da faixa etária dos três anos apresentam dificuldades de comunicação expressiva e compreensiva, devido a grandes dificuldades na articulação de palavras e na formação de frases, sendo que este domínio será prioritário nesta faixa etária, havendo a necessidade de investir ao nível de expressão e comunicação. No geral, o grupo apresenta dificuldades a nível da socialização, a arrumar as áreas, e na realização de atividades e/ou momentos do dia, em que seja necessário estarem algum tempo sentados, como por exemplo, no acolhimento aquando da partilha de vivências, nos momentos de diálogo sobre diferentes temáticas e nas situações de tomada de decisão pelo grupo.

O grupo, na sua maioria, demonstra interesse e curiosidade por novos conhecimentos e por tudo o que tenha a capacidade de os surpreender, têm grande preferência pelas áreas da expressão plástica, pela área do faz de conta e pelas áreas dos jogos e de construção. Apresentam, ainda, interesse em cantar canções e contar histórias. As crianças da faixa etária dos cinco e seis anos expressam facilmente vivências, sentimentos, emoções e improvisam algumas

situações através do jogo simbólico e dos relatos sobre as experiências diárias e de acontecimentos com grande relevância para si.

No que concerne à sala de atividades, esta possui infraestruturas seguras e de qualidade, contendo espaços adequados para o desenvolvimento de várias atividades. Apresenta uma temperatura amena e, quanto à luminosidade da sala, esta dispõe de uma porta que dá acesso direto para o espaço exterior e uma parede completamente composta por janelas que permite que haja luz natural durante o dia todo, possibilitando que as crianças consigam ter a percepção das mudanças diárias, em relação à meteorologia e às estações do ano (Hohmann & Weikart, 2011)

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), os espaços pedagógicos existentes nas salas das atividades permitem múltiplas intencionalidades, sendo que é algo para o grupo, mas também para cada um, ou seja, “um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (p.11) Tendo como base este conhecimento, os espaços, do ambiente educativo em análise, estão organizados em diferentes áreas de interesse que promovem o bem-estar das crianças e que possibilitem o desenvolvimento ao ritmo de cada um.

Desta forma, para facilitar a análise do contexto educativo da Prática Educativa Supervisionada torna-se fundamental proceder à enumeração e descrição das diversas áreas de interesse, existentes na sala de atividades em questão: área de acolhimento, área dos jogos, área das construções, área da casinha, área da biblioteca, área das mesas de trabalho, a área das ciências e a área das expressões plásticas. No entanto, todas estas áreas têm um caráter flexível, possibilitando alterações de acordo com as necessidades e os interesses das crianças do grupo, uma vez que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (*idem*, p12).

A área de acolhimento é constituída por um tapete colorido, onde também decorre a manipulação e exploração dos materiais e das atividades existentes na área das construções, possibilitando a utilização das mesmas sem limites, nem restrições de espaço. Os materiais disponíveis nesta área em questão são algumas pistas de carros, peças de encaixe e legos. Nas paredes existentes na sala de atividades é visível a exposição recorrente de diferentes processos de aprendizagem elaborados pelas crianças e relacionados com as diversas atividades realizadas com o grupo, ao longo do tempo letivo.

Na área das mesas de trabalho é possível encontrar um espaço limpo e estruturado, onde as crianças têm à sua disponibilidade um armário, de fácil acesso, com material de escrita, de desenho e de recorte e um espaço organizado onde as crianças podem colocar os trabalhos realizados. Próximo a esta área encontra-se a área das expressões, que pode ser usado de forma autônoma e espontânea, que contém um cavalete com frascos de tintas de diversas cores. Uma das mesas da área das mesas de trabalho serve, também de suporte para materiais, tal como puzzles e jogos pedagógicos existentes na área dos jogos, uma vez que alguns destes necessitam de um apoio físico para a sua manipulação.

A área da casinha é composta por um quarto e uma cozinha, que têm à disposição das crianças certos utensílios recorrentes no quotidiano das mesmas, possibilitando o desenvolvimento do jogo simbólico. Já a área da biblioteca é constituída por uma estante com alguns livros e uns banquinhos para as crianças se sentarem. Os livros expostos são poucos e apresentam um carácter gasto, não despertando o interesse por parte das crianças para esta área. A área das ciências tem à disposição das crianças objetos de exploração e de experiência, como ímanes, lupas, óculos de cores, balança, entre outros, de forma a dinamizar o contacto e a manipulação de materiais científicos. Nesta área, é possível, ainda observar uma caixa da estação, contruída com o grupo, onde são colocados, pelas crianças, diferentes elementos relacionados com a estação em que nos encontramos.

Além das áreas descritas anteriormente, existe ainda um espaço, utilizado exclusivamente pela Educadora, composto por um armário, uma secretária com um computador com acesso à Internet, uma impressora e colunas.

Todos os materiais disponíveis na sala de atividades encontram-se acessíveis para todas as crianças, encontrando-se em locais adequados, promovendo desta forma a autonomia de cada uma. Estes objetos existem em quantidades suficientes para que proporcionem atividades de manipulação e para que possam ser “explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). Para além, dos materiais enumerados anteriormente, em diálogo com a educadora cooperante foi possível compreender que ao longo do ano irá ser realizada a integração de novos materiais e brinquedos pedagógicos, com o objetivo de desafiar as crianças e de modo, a corresponder aos interesses e às necessidades manifestadas pelo grupo.

Relativamente à gestão e à organização do tempo, a rotina diária representa um carácter fundamental, uma vez que esta se baseia “na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992, p. 169). Através desta estrutura e configuração planeada a criança é capaz de compreender a sucessão do dia, prevendo os momentos do mesmo que se seguem e de organizar o tempo de uma forma autónoma e segura.

Assim, a rotina diária começa para todas as crianças às 9h, dando-se início às actividades educativas. A manhã inicia-se com o momento de acolhimento que se caracteriza pelo momento dos bons dias, com uma canção cantada pelo chefe do dia, que é responsável por determinadas funções ao longo desse dia, a canção do tempo, o momento de partilha em que as crianças têm a liberdade de relatar acontecimentos/novidades relevantes para elas, e a marcação das presenças, que se realiza, de forma individual, assim que as crianças entram na sala de actividades. Segue-se as actividades planificadas e/ou as actividades de carácter espontâneo até à hora da higiene pessoal e do lanche. Após esses momentos as crianças têm a possibilidade de usufruir e de brincar no espaço exterior juntamente com as crianças das restantes salas do Jardim de Infância. Na segunda parte da manhã dá-se continuidade às actividades planificadas e à exploração livre das áreas de interesse da sala. No horário de almoço, do 12h até à 13h30, as crianças encontram-se à responsabilidade das assistentes operacionais e às animadoras, que ajudam na higiene pessoal, no momento da refeição e nas brincadeiras posteriores ao momento de almoço. Em relação à parte da tarde, esta inicia-se com um breve momento de relaxamento, que se segue com actividades planificadas e/ou a exploração livre das áreas de interesse. Posteriormente, o chefe do dia tem a função de entregar às restantes crianças uma bolacha, sendo que após esse momento, as crianças que regressam a casa pelas 15h30 bebem leite facultado pela instituição, enquanto que o restante grupo, prepara-se para se deslocar para o polivalente, onde são realizadas as AAAF.

Importa ainda realçar as interações estabelecidas entre os adultos e as crianças que se caracterizam como um fator essencial para o desenvolvimento do grupo, uma vez que estas promovem uma “participação guiada, considerada um processo interativo basilar, envolvendo a colaboração de atores (adultos e crianças) e a intencionalidade das metas no âmbito dos processos educativos”

(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 45). Sendo assim, é possível afirmar que esta relação existente entre a educadora cooperante e o grupo possibilita que este se desenvolva num ambiente de autonomia e de estimulação, visto que, a educadora valoriza o diálogo como mediador de conflitos, de resolução de problemas, de negociação e de partilha de conhecimentos e novidades, oferecendo às crianças um ambiente estável e com qualidade para o bem-estar de todas. Ao valorizar a opinião e o diálogo com o grupo em questão, a Educadora fomenta um clima de respeito, de segurança e de cooperação, quer com a assistentes operacional, quer com as restantes profissionais da instituição, permitindo que este clima “seja contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” e que se constitua “a base do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Em relação à interação criança-criança, esta apresenta um carácter positivo, marcado pela amizade, pelo companheirismo e pela entreatajuda. A relação escola/família caracteriza-se pelos diálogos informais ao início/fim do dia, pelas reuniões e ainda, pelas atividades desenvolvidas pelo grupo que necessitam da participação das famílias. Através destas formas é possível criar momentos de grande aprendizagem, que promovem um “permanente comprometimento com o postulado de ir construindo uma escola aberta ao meio e um clima de colaboração entre a escola e as famílias” (Zabalza, 2000, p. 70). No que diz respeito à relação da díade com as famílias, esta interação possibilitou ao par pedagógico um contacto com a realidade, característico da profissão de educadora de infância, sendo por isso uma mais valia para a nossa formação profissional, através de diálogos, pelo envolvimento em atividades/projeto e pela divulgação do projeto. (Conforme se verá no capítulo III).

O conhecimento do ambiente familiar permite apoiar a construção do Projeto Curricular do Grupo que se baseia na observação e nas características das crianças, sendo, desta forma, adequado ao “contexto de cada grupo” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 2). Assim, compreende-se que a intencionalidade pedagógica, a organização do ambiente educativo e as estratégias pedagógicas definidas no PCG tiveram sempre como base as necessidades, dificuldades e interesses das crianças (Moita, 2018).

Com base no Projeto Curricular do Grupo em questão, e dos diálogos com a Educadora cooperante, foi observado que a ação educativa da docente se

baseava na metodologia do trabalho de projeto, onde as crianças tinham um papel ativo na planificação e na avaliação das atividades. Para além desta metodologia, a prática educativa inscrevia-se, também, em modelos curriculares de orientação construtivista, fundamentalmente no modelo High-Scope e algumas orientações do MEM, que têm contributos visíveis no dia a dia das crianças. (Conforme foi analisado no capítulo I)

No PCG o processo de avaliação na Educação Pré-Escolar “permite saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 18), cabendo ao educador avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, tendo como base o nível de desenvolvimento das competências e capacidades. Este caráter formativo da avaliação permite à criança ser “protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011, p. 1).

Assim, a avaliação surge como uma estratégia que visa o desenvolvimento de todas as crianças, permitindo ao educador refletir sobre as experiências vivenciadas pelo grupo, de forma a adequar a sua prática às necessidades, interesses e aprendizagens da criança, ajudando-a a desenvolver competências e capacidades que se enquadram nas múltiplas intencionalidades pedagógicas (Portugal, 2012).

A partir do conhecimento das famílias, das crianças e das dimensões educativas considera-se que o processo formativo desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar representou um fator de grande aprendizagem e de desenvolvimento da narrativa de futuras profissionais. Nóvoa (1992) refere que a importância de “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p.25), valoriza a oportunidade de relacionar os fundamentos teóricos adquiridos na Licenciatura e no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico com um contexto real, que contribuíram para a evolução e para a construção perfil profissional, assente numa nova visão mais crítica e mais reflexiva.

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

Após a caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar, torna-se indispensável especificar e caracterizar, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a turma onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada.

Desta forma, a prática foi realizada numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, sendo que, 12 crianças pertencem ao sexo feminino e 12 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Constatou-se que todas as crianças da turma tinham nacionalidade portuguesa, com exceção de dois alunos estrangeiros e que, por isso, realizam terapia da fala e têm acompanhamento exterior aos serviços da escola.

Importa salientar que na turma existem dois alunos que apresentavam capacidades e comportamentos específicos, sendo que nenhum estava referenciado aquando o início do ano. No entanto, ambas as crianças são acompanhadas por profissionais exteriores à instituição. Um dos alunos revelava a necessidade constante de receber reforços positivos, valorizando o elogio às tarefas realizadas, para além de manifestar comportamentos motores repetitivos e impulsivos, resultantes da elevada motivação ou de momentos de certo stress. Enquanto que o outro aluno era bilingue e demonstrava perturbação relativamente à produção dos sons da fala, para além de revelar comportamentos que, de acordo com a professora cooperante se enquadravam num quadro de elevada hiperatividade juntamente com um certo défice de atenção. Este quadro mostra que na planificação devemos ter em consideração a diferenciação pedagógica para os incluir com sucesso no processo de aprendizagem. Além disso, deverão ser adotadas estratégias que respondem à falta de estima e atenuem a hiperatividade muitas vezes provocada por práticas menos ativas por parte do aluno.

Com base em informações individuais recolhidas, sobre os contextos familiares, pela professora cooperante (Plano da Turma) verificou-se que, a grande maioria residia na zona da instituição. O grupo de crianças, de um modo

geral, pertence a famílias com um nível socioeconómico razoável, no entanto existem situações económicas graves, sendo que seis alunos recebiam apoio da Ação Social Escolar. As habilitações literárias das famílias situam-se no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e secundário, à exceção de treze pais que possuíam habilitações literárias superiores – licenciatura – estes dados revelam casos com um nível cultural reduzido que interferem no acompanhamento fornecido às crianças ao longo do percurso escolar. No que diz respeito à situação profissional, verifica-se que quase a totalidade dos pais se encontra empregado, sendo que duas mães e dois pais até à data do preenchimento dos questionários realizados pela professora cooperante, se encontravam desempregados.

Em relação à constituição do agregado familiar, a maioria das crianças viviam com ambos os pais, existindo apenas duas situações de famílias monoparentais. Relativamente às idades, as mães apresentam em média 38 anos e os pais 41 anos de idade, considerava-se, assim, que os pais adquiriram este estatuto em idades mais tardias traduzindo-se em crianças mais inseguras, que revelam excesso de proteção, devido aos pais que com a idade se tornam mais permissivos. Todas as características referentes ao contexto familiar permitem compreender que nem todos os alunos beneficiavam de ambientes familiares equilibrados e estruturados, sendo que a carência de bem-estar e dos elementos essenciais para o desenvolvimento refletiam-se no desempenho pessoal, cognitivo e emocional das crianças. Consequentemente, o acompanhamento da vida escolar torna-se fundamental para o desenvolvimento equilibrado dos alunos, sendo que à exceção de cinco alunos que se dirigem a um ATL, nove que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular, os restantes iam para casa com os pais ou com os avós no final do horário escolar. Comparando estas informações com o observado no decorrer da prática foi possível compreender que embora nem todos os alunos pertençam a famílias estáveis, a grande maioria dos alunos, devido à sua motivação e ao apoio obtido exterior à escola, realizava com frequência os trabalhos de casa pedidos pela orientadora cooperante.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, os pais devem ser participantes ativos, uma vez que o acompanhamento e o apoio da família são

indispensáveis para incentivar e estimular o desenvolvimento dos alunos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Desta forma, a existência de uma interação pedagógica de qualidade entre a professora titular e as famílias influencia e contribui para um ambiente educativo propício e estável. Assim, a interação escola-família torna-se benéfica, possibilitando uma dinâmica baseada na colaboração e cooperação, com o objetivo principal de promover um processo de aprendizagem e de acompanhamento idêntico e progressivo (Folque, 2014).

Corroborando esta informação com a relação pedagógica existente da professora cooperante com os pais dos alunos, compreende-se que estes alguns participem de forma ativa e responsável, revelando-se interessados e disponíveis para se envolverem no percurso escolar dos seus educandos. Por parte da professora era visível a disponibilidade total para atendimento individual, demonstrando preocupação e interesse no progresso de todas as crianças, realçando o desempenho e as dificuldades sentidas por algumas crianças. Dessa forma, os encarregados de educação tinham a oportunidade de estarem informados sobre a situação escolar dos seus educandos e, assim, puderem contribuir para colmatar essas fragilidades. Verifica-se, então, uma valorização do envolvimento da família no contexto escolar (Marques, 2001), com o intuito de responder às necessidades dos alunos e promover um ambiente equilibrado para o desenvolvimento holístico dos mesmos.

Em harmonia com a caracterização da turma surge a espaço da sala de aula, que é encarado como um aspeto fundamental para o desenvolvimento. Para Oliveira-Formosinho (2011) o espaço deve ser organizado, de modo a promover o bem-estar, o prazer e a alegria da criança, possibilitando a realização dos trabalhos em diferentes ritmos, pelo que iremos alterar a organização do mesmo de acordo com os objetivos da aula, pois o ambiente pedagógico é um meio facilitador e fornece oportunidades educativas, e dever ser flexível e reajustado, com base nas necessidades da turma (Alarcão, 1996).

Assim, relativamente à organização do espaço, a sala de aula é constituída por 16 mesas, sendo que estas estão organizadas em quatro linhas horizontais, compostas por um número variado de alunos, uma vez que, cada mesa é destinada para uma ou duas crianças, sendo esta situação variável, podendo

alterar conforme a observação da professora cooperante, com o intuito de criar um ambiente propício para todos os alunos. No entanto, verificou-se que a disposição da sala se alterou conforme as necessidades da turma, contribuindo para a realização de dinâmicas diferentes, valorizando o trabalho de grupo. A sala dispõe, ainda de um computador, um projetor e um quadro interativo, que até à data não se encontrava em condições de utilização. Importa realçar a existência de armários com materiais e recursos fundamentais para o desenvolvimento das aulas, e a exposição nas paredes de conteúdos abordados ao longo das aulas. Para além da disposição da sala, é necessário considerar a boa luminosidade natural provinda do exterior, devido à parede composta apenas por janelas, e a existência de uma porta que permitia o acesso direto ao espaço exterior. Importa salientar, ainda a existência de recursos físicos e digitais que constituíam um elemento positivo para as aprendizagens dos alunos e para as intervenções pedagógicas, sendo que ofereciam segurança na utilização e bem-estar, conduzindo por isso à motivação e ao interesse por aprender.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a organização do tempo e a sua gestão tonar-se igualmente um elemento crucial da ação pedagógica. Assim, a organização do tempo apresenta-se dividida pelas diversas áreas curriculares, no entanto, como já abordado anteriormente, através da articulação curricular e da transversalidade das áreas curriculares a professora cooperante adequa as suas aulas, de modo a corresponder às necessidades de todos os elementos da turma. Assim, a rotina diária da turma em questão, iniciava-se às 9 horas, seguido de um intervalo entre as 10h30 e as 11h. Por volta das 11h as crianças regressavam à sala onde retomavam ou iniciavam as atividades até às 12h. Entre as 12h e as 14h era o intervalo de almoço, sendo que nem todos almoçavam na instituição. O período da tarde iniciava-se às 14h e terminava às 16h, momento em algumas crianças iam para casa ou para outras instituições, à exceção das que estavam inscritas nas Atividades de Enriquecimento Curricular que são valências de carácter facultativo. Compreende-se, deste modo, que esta rotina e este horário tornavam-se extremamente cansativos, contribuindo para comportamentos de cansaço e de excesso de agitação, maioritariamente na parte da tarde.

Com efeito, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico revela a necessidade de recorrer a diferentes recursos e estratégias, de forma a conseguir responder aos diversos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, realçando a importância em compreender os interesses, as necessidades, as dificuldades e as motivações de todos os elementos da turma (Arends, 2008).

No seguimento desta informação, a turma demonstrava uma elevada motivação pela escola, apresentando curiosidade pela aprendizagem de novos conteúdos e interesse pela participação nas atividades, essencialmente quando utilizados recursos tecnológicos e a exploração de temáticas de formas inovadoras e criativas. Para além disso, a participação ativa de toda a turma, devido à grande vontade de comunicar, manifestava uma certa desorganização, criando momentos de instabilidade na sala de aula em que se tornava necessário chamar a atenção, para relembrar a pertinência do discurso e das regras de participação. Este elemento exigiu uma constante reflexão em tríade, de forma a procurar possíveis soluções pedagógicas para criar um ambiente propício à aprendizagem, como se pode constatar nas estratégias referidas nas planificações realizadas.

Através do processo de observação foi possível compreender que as preferências dos alunos pelas diversas áreas curriculares eram diversificadas, uma vez que, com base na observação realizada, a turma demonstrava grande interesse pela área da Matemática, essencialmente nas tarefas de manipulação e exploração de recursos didáticos, como o ábaco e o MAB, e a área do Estudo do Meio. Outro interesse evidenciado relacionava-se com a audição de histórias, à exceção das duas crianças referidas anteriormente, uma vez que estas revelavam dificuldade em se manterem concentradas em atividades deste género, sendo que iremos tentar a audição de histórias com tecnologias onde as crianças também participam, tendo em conta a abordagem “Made by them to them: The Students in the Learning Process” (Quadros-Flores et al., 2019). Este interesse da restante turma era verificado na Oficina de Escrita Criativa, que ocorria uma vez por semana, com uma outra professora. Esta atividade possibilitava a aquisição de uma compreensão leitora, resultando num contributo essencial para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No

âmbito das Expressões Artísticas, os alunos demonstravam especial interesse pela Educação Musical, observado na aula desta expressão realizada uma vez por semana por um professor e ainda, pela realização de atividades físico-motoras, desenvolvidas pela tríade, no exterior da sala de aula.

Centrando agora nas necessidades de aprendizagem evidenciadas, através da observação realizada do contexto, considera-se que esta seja uma turma com diferentes ritmos de trabalho e conseqüentemente diversos comportamentos aquando da realização das tarefas, visto que eram visíveis momentos díspares ao longo do dia. Enquanto alguns alunos mostravam maior concentração e autonomia na concretização das tarefas, assimilando, de forma mais fácil e rápida os conteúdos, outros demonstravam falta de segurança, de autoestima e de autoconfiança que contribuíam para a falta de concentração e condicionavam a aprendizagem de novos conteúdos e/ou a resolução de exercícios, requerendo por isso, uma maior atenção por parte do professor. Desta forma, cabe ao professor titular criar um ambiente propício à aprendizagem que lhe “permita adoptar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 10).

Em consonância com as necessidades foram evidenciadas algumas dificuldades na turma, sendo que a professora cooperante realizou no início do ano uma ficha de diagnóstico, uma vez que, este grupo era oriundo de diferentes instituições de Educação Pré-Escolar, não havendo por isso, uniformidade na aquisição de aprendizagens. Através do diagnóstico é possível desenvolver estratégias que realizavam pontes entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos e atendiam a “determinação das necessidades educacionais dos [alunos], das condições de aprendizagem na aula e dos fatores que afetam a realização ótima dos objetivos educacionais” (Taba, 1976, citado por Zabalza: 1987, p. 62).

Com base nas características descritas, pode-se depreender as potencialidades e fragilidades do contexto e dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, sendo que o par pedagógico procurou estratégias que, desta forma, permitissem responder aos interesses e necessidades das crianças

e que ao mesmo tempo colmatassem as dificuldades evidenciadas. Assim, todas as características essenciais foram elementos de reflexão por parte da díade, permitindo considerar a turma como um grupo com um ritmo e aproveitamento global de trabalho e de aprendizagem positivo, apesar de existirem casos, como referido anteriormente, que demonstravam maior dificuldade em acompanhar totalmente a turma, sendo que nestas situações estes alunos tinham a oportunidade de usufruir de um apoio educativo semanal, que era desenvolvido por uma outra docente em articulação e colaboração com a professora cooperante.

Para corresponder a todos estes aspetos, o par pedagógico pretende recorrer a uma diversidade de recursos e de estratégias nas intervenções, não se baseando numa única metodologia, mas naquelas que criassem oportunidades de crescimento no domínio cognitivo (saber-saber), psico-motor (saber-fazer), sócio-afetivo (saber ser e estar) e de mobilização de conhecimentos, competências do perfil do aluno, atitudes e valores para uma integração consciente e participativa na sociedade. Neste âmbito, irá selecionar recursos didáticos atuais com o intuito de promover o interesse por todas as áreas do saber, permitir o desenvolvimento da literacia digital e a transversalidade curricular. A criatividade e articulação curricular será um desafio, mas importante para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes (Roldão, 1999).

No que concerne às interações, importa salientar a relação próxima e extremamente positiva existente entre as crianças e a professora cooperante, baseada num ambiente de respeito mútuo, contribuindo “tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (Cadima, Leal & Cancela 2011, p. 19). Ao longo da prática foi possível compreender a importância de um professor atento às necessidades, às dificuldades evidenciadas e aos diferentes estados emocionais das crianças. Esta preocupação patente no comportamento da professora resultava em momentos de diálogo e de incentivo positivo que conduziam ao desenvolvimento da autonomia e a motivação de todos alunos. Assim, os alunos consideravam a professora um modelo e uma referência, visto que, para além, da postura da

docente era dinâmica e positiva, a linguagem utilizada era clara e acessível a todos, a professora adequava também as estratégias aos diversos casos pedagógicos (Tomlinson, 2008). No que concerne à qualidade das interações entre os pares, era visível que, de um modo geral, os alunos tinham facilidade em interagir uns com os outros, sendo que, por vezes, surgiam conflitos onde se revelavam comportamentos mais egoístas. Em relação aos dois alunos evidenciados inicialmente, ambos revelavam algumas dificuldades na interação com a restante turma, sendo que com o passar do tempo foram adquirindo competências sociais que permitiram progredir e ajustar o seu comportamento. Compreender e conhecer as características da turma, o ambiente, bem como as interações é fundamental para mobilizar conhecimento teórico para o contexto educativo, contribuindo diretamente para a adequação e para a qualidade e sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas. Além disso, foi interessante compreender na prática que começa a ser relevado o currículo humanista que dá ênfase curricular do conteúdo disciplinar para o indivíduo, aumentando a consciencialização pessoal e a apreciação da própria capacidade para discriminar e sentir o mundo.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A ação educativa dos profissionais de educação caracteriza-se por um propósito, que permite a construção da sua constante formação, “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Anexo V do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Os contextos de educação da atualidade, devido às constantes evoluções e mudanças, obrigam a que os docentes assumam um caráter eminentemente crítico e reflexivo, e, por isso, investigativo (Latorre, 2003).

A metodologia de investigação-ação assume-se como preferencial para as práticas educativas, tendo como principal intencionalidade modificar e transformar as práticas educativa e aspetos dos contextos, possibilitando um

cariz investigativo, por parte dos profissionais, ao investigarem as suas intervenções e as suas ações (Latorre, 2003). Esta postura de investigador que o docente assume nesta metodologia permite que este seja capaz de. “perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 25).

Esta metodologia caracteriza-se pela pesquisa e pela prática, como principal modo para resolver problemas reais, sendo que esta não se limita ao campo da teoria, nem da investigação, valorizando a intervenção nos contextos reais e atuais, que permitem uma mudança e a melhoria dessa mesma realidade (Coutinho et al, 2009). A prática interventiva característica desta metodologia possibilita que esta seja, também colaborativa e participativa, uma vez que implica o contributo de todos os que pertencem a essa realidade, tendo em consideração o elemento fundamental do contexto e do processo educativo, que é a criança.

Pelo facto de ser um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), a metodologia de investigação-ação orienta a melhoria das práticas e permite que todos participem no seu processo de educação. Desta forma, de acordo com Amaral (2011), o profissional da educação deve desenvolver uma postura reflexiva, com base no processo de investigação, de modo a proporcionar uma maior compreensão da sua ação educativa. Para que o docente seja capaz de se consciencializar e analisar as suas práticas, de modo retrospectivo, para as transformar e melhorar é essencial que essa reflexão contemple as dificuldades sentidas e os problemas vivenciados, os percursos de aprendizagem planificados, as necessidades e os interesses de todas as crianças, os recursos e as estratégias selecionados, bem como as intervenções e as reações das crianças (Amaral, 2011).

Desta forma, a constante reflexão a par da procura e da pesquisa de informação, para posteriormente resolver problemas reais permite ao docente investigador manter uma atitude investigativa ao longo da sua prática profissional. Sendo assim, as ações educativas são fundamentadas nas diversas práticas, nas experiências e nas investigações que contribuem para melhorar a qualidade da educação (Latorre, 2003). No entanto a melhoria e a transformação de contextos e práticas da realidade torna-se um processo

complexo, sendo que implica a alteração de formas diferentes de pensar e de agir, pelo que “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005 p. 128), de forma a não suscitar conflitos. Assim, a metodologia de investigação-ação no contexto educativo, valoriza o papel dos profissionais de educação, considerando-os participantes ativos da investigação uma vez que é fundamental que os docentes se envolvam e que analisem a sua prática educativa com uma visão investigadora, de forma a desenvolver competências e capacidades, que permitam construir conhecimentos, para que através da observação e da reflexão consigam transformar a sua prática e o seu contexto, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A metodologia de investigação-ação para além de promover o desenvolvimento profissional do docente e de considerar as especificidades de todas as crianças, caracteriza-se ainda pela “exploração reflexiva que o docente faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

A partir das características específicas desta metodologia, compreende-se que sendo este um processo cíclico, as diversas fases - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Gómez, 1999) – relacionam-se entre si e devolvem-se de modo contínuo. Estas fases orientadoras contribuíram para a construção do percurso profissional, permitindo a aquisição de saberes, através da intervenção educativa, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, uma vez que, a díade se apropriou e se fundamentou em algumas fases desta metodologia para a realização das práticas pedagógicas em contexto. Deste modo, a aquisição de conhecimentos ao longo deste processo de aprendizagem possibilitou a constante reflexão colaborativa com as frequentes reuniões com o par pedagógico, com a docente orientadora e com a educadora cooperante, não descurando o processo autorreflexivo presente na prática educativa, tendo como intuito o desenvolvimento profissional e pessoal através de uma visão reflexiva e contextualizada.

De acordo com as fases da metodologia de investigação-ação, a observação é considerada crucial para que a intervenção pedagógica seja adequada ao contexto e à realidade e consciente (Estrela, 1994), uma vez que permite o

“contacto direto com os fenómenos de acordo com a ordem natural que eles decorrem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação em contexto possibilitou a recolha de informações sobre as crianças, o ambiente educativo e o meio familiar, contribuindo para o conhecimento da realidade da educação, sendo, por isso encarada como “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188). Estas observações realizadas ao longo da prática transformaram-se em reflexões registadas, uma vez que foi elaborado um diário de formação, como instrumento de registo das informações observadas em contexto. Assim, o registo diário tornou-se um elemento fundamental ao longo da prática educativa supervisionada, permitindo a análise e a interpretação da informação recolhida assente numa atitude interpretativa e reflexiva, não descurando, o contributo deste recurso para as reuniões em díade e tríade sobre o contexto.

Com base nas observações recolhidas e na reflexão e análise das mesmas, é possível fundamentar e orientar a fase seguinte da metodologia, a planificação, sendo esta fundamental para o processo educativo e para o desenvolvimento profissional. Desta forma, o processo de planificação reúne os objetivos, os recursos necessários e as estratégias utilizadas, adequadas ao contexto educativo, e deve concretizar-se através da elaboração de um documento orientador, com base nas informações obtidas pela observação (Zabalza, 2001). Neste sentido, ambos os modelos de planificação, desenvolvidas nos contextos de EPE e 1.º CEB, visaram uma reflexão em tríade, orientada pelas respetivas supervisoras institucionais. Importa também, salientar que a planificação não é algo rígido, mas sim flexível, visto que o profissional da educação deve ser capaz de refletir na ação, ou seja, ter a capacidade de lidar com situações inesperadas e imprevisíveis que surgem ao longo da elaboração.

Sendo a ação o momento de mobilização das práticas planificadas, esta deve ser o mais adequada possível ao grupo, de forma a valorizar e a contemplar todas as suas competências, necessidade e interesses (Oliveira-Formosinho, 2007). Na realidade, é no momento da ação que o profissional se apercebe e se vai “atualizando através das reformulações da própria ação, que decorrem duma reflexão na e sobre a ação” (Jacinto, 2003, p. 48). Visto que esta metodologia orienta a prática, a ação planificada deve contribuir para a resolução de problemas, permitindo transformar as práticas pedagógicas através de um

“processo em que a teoria é emancipatória”, que procura a “modificação da situação real” (Coutinho, 2014, p. 32).

A partir da recolha e da análise das informações do contexto educativo e do desenvolvimento da ação surge a etapa da avaliação, como sendo um processo que, de acordo com o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, valoriza a aquisição de dados sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, traduzindo-se na reflexão contante sobre as vivências e as experiências promovidas pelas ações, com o intuito de reformular e reajustar as práticas e as experiências.

Por fim, mas não menos importante, surge a reflexão que “é a etapa que interliga todas as outras, sendo considerada fundamental na formação e na prática de um profissional de educação, uma vez que conduz à construção activa do conhecimento da acção” (Alarcão, 1996, p. 13) e permite ao docente desenvolver diferentes capacidades, uma vez que ao refletir sobre as suas ações, torna-se mais crítico e consciente. Sendo assim, como forma de enriquecer o processo autorreflexivo e a ação foram elaborados instrumentos de reflexão, como os guiões de pré-observação, antes da ação, e as narrativas individuais e as reflexões pós-ação. Estes instrumentos possibilitaram a construção de conhecimentos sobre a prática, sendo que, o contacto com diferentes situações que surgiram ao longo da ação permitiram à mestranda analisar as práticas e avaliá-las com vista na sua melhoria (Amaral, 2011).

Em suma, esta metodologia é considerada um modelo de formação contínua que transmite um processo interligado entre o agir e o investigar, que produz uma mudança através da experiência reflexiva e concetual ao transformar e ao sustentar a mesma, permitindo reconstruir o conhecimento sobre a praxis (Máximo-Esteves, 2008). Com efeito, a metodologia de investigação ação contribui para a mudança educativa, transmitindo uma sensibilidade que requer da parte do profissional uma predisposição para ser um agente reflexivo.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS**

No terceiro capítulo, tal como o seu nome indica, pretende-se descrever, analisar e refletir sobre as ações desenvolvidas em colaboração durante a prática pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que os saberes e os conhecimentos dos professores resultam de um processo de construção individual, no entanto ao mesmo tempo, são partilhados e validados através de processos de socialização profissional (Tardif, 2004).

Assim, a descrição e a análise crítica e reflexiva presente nos subcapítulos destinados a cada um dos níveis educativos, sustenta-se no quadro concetual, teórico e legal, explorado no capítulo I, salientando a estreita relação entre a prática e a teoria, crucial para a formação do profissional de educação e para fundamentar e orientar as ações e as práticas pedagógicas.

Importa referir a caracterização e o conhecimento aprofundado acerca dos dois contextos educativos, explanado no capítulo II, que sustentaram toda a prática educativa, e ainda, as características da metodologia de investigação-ação, uma vez que se realizaram reflexões para uma ação onde se desenvolveram estratégias que se adequaram ao contexto e possibilitaram a análise, a reflexão e a ação sobre a realidade educativa, permitindo, conseqüentemente, melhorar, de forma progressiva, as intervenções educativas.

Assim, a análise elaborada neste capítulo é fundamentada, pois surge de uma reflexão crítica, através da cooperação e do diálogo, com vista na transformação e na orientação das ações pedagógicas (Ribeiro & Moreira, 2007). Desta forma, a reflexão permite ao profissional de educação revisitar os acontecimentos e os processos em que, direta ou indiretamente, foi coprotagonista, de forma a construir significados e valores, sendo por isso, considerado imprescindível para formação e para o desenvolvimento do profissional.

As ações tornaram-se indispensáveis para a formação inicial do profissional de educação, possibilitando a construção do perfil profissional e pessoal da mestrandia, uma vez que o conhecimento e o contacto com as experiências sentidas e vividas no decorrer da prática educativa em ambos os níveis de

educação, permitiram o desenvolvimento de uma postura e uma visão mais reflexiva e mais interventiva.

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

No presente subcapítulo pretende-se analisar e refletir acerca das ações e das intervenções desenvolvidas ao longo da prática educativa supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar. A intencionalidade educativa das ações referidas visou o aprofundamento dos conhecimentos das crianças através da concretização de oportunidades de aprendizagem e da articulação das diferentes áreas de conteúdo, de forma a desenvolver todas as crianças, salientando a importância da exploração espontânea e lúdica associada ao brincar, uma vez que esta “é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12).

As planificações elaboradas para estas ações tiveram como base a observação, a reflexão e o diálogo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, de forma a possibilitar uma visão mais abrangente sobre o contexto e sobre as especificidades respetivas ao mesmo, de forma a valorizar e a respeitar as motivações, os interesses e os diferentes ritmos de aprendizagem do grupo, sendo que as planificações devem “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (*idem*, p. 15). Com efeito, a Metodologia de Investigação-Ação ao possibilitar uma postura de observação, ação e reflexão constantes contribuiu, assim, para a construção de conhecimentos e de competências profissionais, através da participação e da colaboração dos vários intervenientes do processo, permitindo o desenvolvimento de práticas que visaram o saber pensar e agir (Coutinho et al., 2009).

Parte da ação desenvolvida ao longo da prática baseou-se também, como foi referido no Capítulo I, na Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que esta metodologia tem como base “a resolução de problemas reais ou a busca de

respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Sendo, por isso, uma abordagem que dá enfoque aos problemas e que vai ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo, promovendo o seu desenvolvimento intelectual individual e coletivo, através da exploração e da investigação, uma vez que “são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de acções que as leve em direcção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251).

Desta forma, a maioria das atividades pedagógicas desenvolvidas foram parte integrante de um Projeto, denominado “Quem sou eu?”, que emergiu das necessidades apresentadas pelas crianças, tendo sido elaborado com a participação de toda a equipa educativa, dando grande enfoque ao contributo das crianças, através do diálogo em grande grupo. Ao promover ações baseadas nesta metodologia, a tríade desenvolveu momentos de exploração espontânea e livre com a intenção de elaborar propostas que contribuíssem para a qualidade das aprendizagens de todas as crianças.

Assim, com a criação e elaboração deste projeto, pretendeu-se estimular o contacto com aprendizagens plurais, que possibilitassem às crianças conhecerem-se a si e conhecerem os outros. Tendo em consideração o objetivo principal, a tríade planeou diversas ações pedagógicas, com o intuito de estimular o “desenvolvimento intelectual das crianças” através de experiências significativas e com margem de progressão – pessoal, formativa e em sociedade, ao “colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões” (Vasconcelos et al., 2011, p. 12), em vez de transmitir ao grupo soluções básicas e comuns.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é caracterizada pela sua constituição em fases para a elaboração e desenvolvimento de um projeto em Educação Pré-escolar, tal como referido no Capítulo I. Deste modo, a Fase I relaciona-se com os interesses e as dificuldades das crianças, uma vez que o Educador deve reconhecer a criança como “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”, (Lopes da Silva et al, 2016, p. 9). Para tal, os momentos de partilha e de diálogo permitiram, então, compreender as dificuldades, os aspetos que mereciam maior cuidado e os conhecimentos prévios das crianças, desempenhando, assim, funções essenciais para a elaboração de um mapa

conceitual acerca dos conhecimentos prévios, onde as crianças deram resposta à seguinte questão: “Quem sou eu?”. Nesta partilha de opiniões surgiram respostas tais como “Sou uma pessoa” (MS), “Sou uma menina” (N), “Temos anos diferentes” (J), “Tenho uma mãe e um pai” (SR), demonstrando os conhecimentos das crianças sobre este tópico, sendo que estas trocas de ideias “são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino, 2013, p. 118).

Partindo deste levantamento de ideias, foi possível promover no grupo momentos de partilha e de confronto de ideias, que potenciaram novas descobertas e aprendizagens e, ainda, compreender quais os conhecimentos adquiridos pelas crianças das diversas faixas etárias, de forma a desenvolver atividades com intencionalidade pedagógica. A Fase I, teve como principal intenção possibilitar ao grupo a oportunidade de iniciar este tópico, de forma a despertar e cativar a atenção das crianças, permitindo uma atitude de investigação e exploração ao possibilitar-lhes um papel ativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento ao longo das ações pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Após as crianças compreenderem as várias vertentes deste tópico seguimos para a fase II do projeto que se caracteriza pela seleção, através do diálogo em grande grupo, de várias hipóteses a desenvolver ao longo deste projeto, resultando em: os nomes, os aniversários, as alturas, a família, os gostos; entre outras componentes, que poderiam ser sugeridas pelas crianças no decorrer deste projeto a longo prazo, que foi também, marcado pela decisão de elaborar um livro individual, no qual seriam compilados todos os registos elaborados durante as atividades desenvolvidas. Este momento de partilha de ideias e de procura para a construção de conhecimento, permitiu compreender a motivação e o interesse do grupo por este tópico, demonstrando a necessidade de o explorar e de o aprofundar de um modo contínuo. Assim, torna-se papel do educador de infância refletir e elaborar as estratégias e os recursos que melhor se adequam à intencionalidade educativa da ação, de modo a estimular a curiosidade e a captar a sua atenção, despertando o espírito crítico, perante o meio envolvente (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O Projeto supracitado, importa salientar, promoveu questões identitárias e sociais – Quem sou eu? Quem é o outro? -, com o intuito de responder às dificuldades, às necessidades e aos interesses evidenciados pelo grupo,

impulsionando a partilha e a gestão de conflitos – internos e grupais -, que possibilitará às crianças crescerem com um maior sentido de si e do outro. Para que esta finalidade fosse alcançada, a tríade procurou sempre desenvolver uma prática pedagógica estimulante, que permitisse ao grupo resolver problemas e desafios, através de pesquisa e de investigações, e que, com o apoio da equipa educativa, fossem capazes de desenvolverem o seu processo de aprendizagem (Vasconcelos et al., 2011).

Partindo das sugestões apresentadas pelo grupo iniciou-se a fase III relativa ao desenvolvimento das atividades propriamente ditas, supracitadas nos parágrafos anteriores.

Desta forma, todas as atividades desenvolvidas ao longo desta fase foram ao encontro das hipóteses sugeridas pelo grupo, sendo que existiu um enfoque na sua adequação, atendendo à heterogeneidade do grupo (cf. Capítulo II), na medida em que a diversidade existente possibilitou o enriquecimento do processo educativo de todas as crianças, sendo, por isso, valorizada e demonstrando uma influência significativa no desenvolvimento de todo grupo. Assim, torna-se fundamental que toda a componente prática corresponda ao nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra, respeitando e privilegiando os diferentes ritmos de aprendizagem, porque todas elas possuem características específicas e individuais, que as tornam únicas. Além disso, importa realçar que todo este processo de experiência e de exploração promoveu a interação entre as diversas faixas etárias, evidenciando e promovendo o sentido de comunidade, que faz com que “as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumam a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque, Bettencourt & Artur, 2015, p. 22), bem como os mais novos mostrarem-se mais recetivos às interações e à ajuda proveniente do restante grupo, contribuindo, portanto, para um desenvolvimento progressivo através da interação criança-criança.

Embora as atividades desenvolvidas ao longo deste projeto tenham sido várias, a mestrandia considerou essencial descrever e analisar um conjunto específico, inserido num tópico pertencente ao projeto. Assim, centra-se na atividade que se denomina “Brincar com Sentido(s)”, relacionando-se diretamente com os cinco sentidos, sendo que, segundo Hohmann e Weikart (2011), “reconhecer objectos através da imagem, do som, do tacto, do sabor e do

cheiro” (p. 456) são experiências e explorações fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, esta atividade iniciou-se com a apresentação da estrutura de um boneco, em tecido e enchimento, visto que, após a observação do boneco, surgiram, de imediato, comentários sobre o aspeto do mesmo, tais como: “Este boneco não tem olhos!” (MS), “Ele não tem nariz!” (ML) “Como é que ele fala? Não tem boca!” (DM), “Não tem mãos, nem pés.” (N), evidenciando conhecimentos no âmbito da composição do corpo humano.

A apresentação do boneco suscitou, desde o início, bastante curiosidade e interesse, uma vez que as crianças, ao verificarem a falta dos diferentes órgãos dos sentidos, possibilitaram o desenrolar de diálogo sobre a importância e as funções dos mesmos, interligando os órgãos com os sentidos, respetivamente. Após este diálogo, o par pedagógico recorreu a uma lengalenga sobre os cinco sentidos, com o objetivo de a construir ao longo da semana, conforme o boneco fosse adquirindo os órgãos dos sentidos, ou seja, ao longo das atividades desenvolvidas foi-se acrescentando ao boneco os órgãos relacionados com o sentido da atividade. Os momentos de diálogo, em que todas as crianças foram encorajadas a participar, e a lengalenga possibilitaram uma oportunidade crucial para desenvolver a linguagem oral, sendo uma das dificuldades apresentadas por algumas crianças do grupo, e visto que a comunicação é considerada “uma das maiores conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9), sendo por isso, uma componente constantemente estimulada e valorizada, ao longo das ações educativas desenvolvidas.

Antes de se iniciarem as atividades relacionadas com os cinco sentidos, as crianças sentiram necessidade de escolher um nome para o boneco. Com base nas diversas sugestões apresentadas, foi elaborada uma votação, valorizando o respeito pelo outro e a capacidade de tomar decisões e negociá-las, permitindo ainda desenvolver competências matemáticas, relativas à contagem. Mediante esta votação, o nome selecionado pelo grupo para o boneco foi Nuno.

Posto isto, a tríade desenvolveu um conjunto de atividades que permitiram às crianças desenvolver competências sensoriais, de modo a agir e a interagir com diversos objetos recorrendo aos cinco sentidos, reconhecendo-os e identificando as suas funções. Em diferentes dias, as crianças tiveram várias oportunidades para explorar os diversos sentidos e as suas funções, como modo de motivação, o Nuno tornou-se um recurso essencial para interligar e articular

os cinco sentidos e as atividades relacionadas com os mesmos. À medida que o Nuno ia recebendo os órgãos dos sentidos, foi-se aumentando a lengalenga relativa ao órgão desse dia. Estas estratégias iniciais permitiam um diálogo sobre esses órgãos, as suas características e funções, antes de se desenvolverem as atividades previamente planificadas.

Desta forma, para as atividades relativas à visão, o Nuno recebeu uns olhos, para conseguir explorar com o grupo o mundo que o rodeia, tendo à sua disposição um recurso constituído por rolos de papel higiénico e folhas de papel celofane de diferentes cores, que permitiam a observação do espaço em tonalidades diferentes do habitual. Como forma de registar o momento, as crianças procederam à criação de um vitral, no qual tiveram a oportunidade de elaborar um espaço permanente na sala que possibilitava a observação do espaço exterior, também em cores distintas. Antes das atividades sobre o olfato, o Nuno recebeu um nariz, de modo a explorar diversos cheiros, nomeadamente, através de boiões de cheiro. Para tal, o par pedagógico optou por seleccionar um conjunto de aromas pertencentes ao quotidiano da maioria das crianças, tais como, canela, pasta dos dentes, álcool, entre outros. Para criar um clima de curiosidade no grupo, cada elemento tinha à sua disponibilidade uma venda, que utilizaria somente no seu momento de exploração, não condicionando, assim, a percepção visual das diversas reações ao mesmo aroma. A partir desta experiência, foi possível contactar com comentários que evidenciavam os gostos particulares das crianças, possibilitando, ainda, associações pertinentes entre cheiros e situações do quotidiano, como por exemplo, ao cheirar o álcool uma criança de 3 anos associou esse aroma ao algodão [“Cheira a algodão!” (V)] e, em relação à pasta dos dentes, a mesma criança relacionou este aroma com o pijama. Quando questionada sobre a razão destas associações, justificou a primeira com a descrição de uma situação específica em que a mãe recorreu ao algodão para tratar uma ferida no joelho; para a segunda, explicou os momentos de preparação para dormir. Para culminar esta atividade, as crianças elaboraram um registo de pintura, com recurso a especiarias.

Relativamente ao paladar, o Nuno recebeu uma boca, que lhe deu a possibilidade de realizar uma experiência sensorial, através de boiões com os quatro sabores predominantes: doce, salgado, amargo e ácido, ao provar, respetivamente, açúcar, sal, cacau em pó e limão. Numa etapa posterior as crianças tiveram a oportunidade de provar outros produtos alimentares, de

modo a desenvolver uma aprendizagem significativa ao associarem autonomamente esses produtos aos sabores iniciais. Consequentemente, com o intuito de compreender as associações das crianças da faixa etária dos 5 anos, a tríade elaborou uma tabela de dupla entrada. Refletindo acerca deste momento, verificamos que este grupo específico apresentou algumas dificuldades na realização desta atividade, tendo em conta a quantidade de informação para analisar. Consecutivamente, o Nuno recebeu duas orelhas, para melhor identificar os sons do quotidiano, como forma de explorar este sentido, a díade construiu, recorrendo a materiais de desperdício, uma caixa mistério, que permitia representar um conjunto de imagens através dos seus respetivos sons. À vez, cada criança retirava uma rolha-imagem da caixa, reproduzindo a sonoridade relativa a esse elemento, enquanto o restante grupo tentava adivinhá-la. Por fim, o Nuno recebeu mãos e pés, que lhe davam a oportunidade de explorar o mundo que o rodeia através do tato. Para isso, desenvolveu-se uma atividade em que as crianças de olhos vendados tinham de descobrir o objeto com o qual estavam em contacto, atendendo à sua textura, forma e peso. De modo a que todas as crianças se sentissem confortáveis para tapar os olhos, a díade optou por realizar esta atividade por grupo, iniciando primeiro os mais velhos de forma a transmitirem segurança e confiança aos que iriam realizar a atividade posteriormente.

Estas ações, para além de criarem momentos de aprendizagem, permitiram que as crianças tomassem consciência de si próprias, através da interação e da relação com os outros, devido ao carácter colaborativo existente durante as atividades. Os cinco sentidos estão relacionados com diferentes áreas de conteúdo, tais como a área de Expressão e Comunicação, a área do Conhecimento do Mundo, em relação ao domínio da abordagem às ciências e ainda, a área de Formação Pessoal e Social, envolvendo o domínio da construção da identidade e da autoestima (Lopes da Silva, et al, 2016). Portanto, compreende-se que as atividades desenvolvidas tiveram em atenção a articulação de distintas áreas de conteúdo, de modo a que todas as crianças não aprendessem com base em conhecimentos compartimentados, permitindo o aprender a fazer, pelo saber ser e pelo saber estar.

Com o término das atividades, para além das aprendizagens relativas a este tópico, visualmente, o grupo compreendeu que o Nuno precisava de todos estes órgãos para poder brincar e participar na rotina diária da sala. Neste momento

de interação, demonstraram um genuíno interesse em passar mais tempo com o Nuno. Assim, estabeleceu-se um compromisso: cada criança teria a possibilidade de levar o boneco para casa, para passar a noite, envolvendo, desta forma, a família no processo educativo. Uma vez que o Nuno carecia de elementos que compõem o visual de uma criança, as famílias poderiam, em conjunto, atribuir-lhe roupas, acessórios, cabelo e tudo o que considerassem pertinente para o tornar único, usufruindo do contributo de todos os envolvidos. A participação direta e ativa da família no projeto, ao contribuir com elementos para o Nuno e ao inclui-lo na rotina diária da família, possibilitou a articulação entre os contextos da vida da criança. Assim, a relação entre o JI e a família assumiu-se uma relação entre culturas que visaram e fomentaram a participação ativa e direta de todos, focando principalmente o desenvolvimento holístico das crianças (Silva, 2009). Após a decisão de levar o Nuno para casa, a tríade verificou alguns conflitos relativamente à ordem pela qual se seguiria esta interação, visto que as próprias crianças sentiram a necessidade de estabelecer uma sequência justa, recorrendo, portanto, à ordem existente na tabela das presenças.

Um dos aspetos observados, ao longo da prática educativa, relaciona-se com a desvalorização do espaço exterior, sendo um elemento que a díade considerou fundamental reformular, tal como foi referido no Capítulo II, uma vez que este assume funções que potenciam aprendizagens únicas e significativas para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Com base na observação realizada na prática, foi possível compreender que as crianças, neste espaço comum a todas as salas de educação pré-escolar, evidenciavam bastante interesse em brincar com carros, no entanto, os recursos relativos a esta motivação eram escassos. Desta forma, o par pedagógico e a educadora cooperante elaboraram, em conjunto com o grupo, recorrendo a materiais reciclados, uma pista de carros que permitisse a todas as salas usufruírem deste recurso, Esta pista tornou-se um jogo comum, tanto no espaço interior, como no espaço exterior, uma vez que, devido às questões climáticas e à fragilidades dos materiais utilizados, este recurso pertencia à sala de atividades do grupo em questão na maior parte do dia, havendo a possibilidade de se mover para o espaço exterior, no momento de realização de atividades espontâneas neste espaço, reforçando a importância da permeabilidade entre estes espaços. Outro contributo realizado pelo par pedagógico foi a elaboração do jogo da macaca. Atendendo à impossibilidade de

recorrer a tintas, na medida em que eram necessários produtos específicos, este foi construído com giz, o que não se verificou a melhor alternativa, pois tinham de estar constantemente a repor a estrutura do jogo.

Importa, ainda, salientar que, tanto a pista de carros, como o jogo da macaca potencializaram competências na área de Formação Pessoal e Social, relativas à convivência democrática e cidadania, e na área de Expressão e Comunicação mais concretamente no domínio da Educação Física, contribuindo assim, para o desenvolvimento holístico das crianças (Lopes da Silva, et al, 2016).

A partir da análise realizada, foi possível testemunhar que todo o processo desenvolvido demonstrou a oportunidade e a potencialidade da articulação, através da mediação da educadora e do par pedagógico, das sugestões das crianças, uma vez que, com o contributo destas desenvolveram-se experiências significativas para as aprendizagens e para o desenvolvimento, em torno de um tópico abrangente, que emergiu do contexto educativo. Consequentemente, a reflexão da díade relativamente ao envolvimento do grupo em todas as atividades, comprovou a relevância da valorização e do respeito pelas individualidades de cada criança, de forma a criar oportunidades para o desenvolvimento holístico de todas, promovendo a articulação de conhecimento, a partir de um ambiente democrático e favorável.

Com base nas ações desenvolvidas surgiu, uma etapa da Metodologia de Trabalho de Projeto (fase IV), que é considerada como uma “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17), realizaram-se em diferentes situações e de diferentes modos momentos de Divulgação do projeto, indo ao encontro das vontades e dos interesses das crianças. Posto isto, durante o projeto, em diálogo com o grupo, as crianças mostraram bastante interesse em apresentar e partilhar os procedimentos da atividade intitulada de “Gosto de rimar”, que surgiu do interesse das crianças em rimar com os seus nomes, partindo das rimas as crianças elaboraram a letra de uma canção e, posteriormente, um *videoclip*, a um grupo do Jardim de Infância e a uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, as crianças quiseram também, partilhar esta atividade com as famílias, posto as diversas situações familiares das crianças, em conjunto com a tríade, as crianças decidiram elaborar um cartaz que possibilitasse às famílias ver a construção do *videoclip*. Desta forma, procedeu-se à criação de um cartaz com os diversos procedimentos e etapas para a realização desta atividade e com um “QR Code”, que permitisse aos pais,

através de uma aplicação, visualizassem o *videoclip* elaborado pelas crianças. Na verdade, ao recorrer a estratégias inovadoras e criativas possibilitou-se a interação e a comunicação das crianças, de modo a envolverem-se totalmente nas ações (Oliveira- Formosinho, 2007). A utilização de recursos tecnológicos neste nível educativo, torna-se “uma mais-valia para o desenvolvimento de competências individuais e sociais” da criança (Marta, 2017, p. 43) e revela-se, ainda, motivador e impulsionador de aprendizagens eficazes e significativas (Flores, 2011). Para além disso, permite a articulação de “saberes das várias linguagens” (Marta, 2017, p. 43), desenvolvendo um “olhar interpretativo, reflexivo e crítico da realidade e uma melhor compreensão pedagógica da integração de tecnologias” nas práticas (p. 45). O cartaz elaborado foi exposto num corredor da instituição, onde apenas os pais das crianças tinham acesso, não comprometendo, desta forma, a privacidade de ninguém.

Ao longo do projeto, todos os registos elaborados em grande grupo, ao longo do projeto, juntamente com o livro “Quem sou eu?” constituído pelos registos individuais de cada criança foram afixados numa das paredes da sala de atividades. Assim, para culminar este projeto, num segundo momento de divulgação, as crianças juntamente com o par pedagógico e com a educadora cooperante decidiram criar um espaço no corredor da instituição, onde os pais e familiares das crianças tivessem acesso às atividades desenvolvidas, bem como ao livro individual elaborado, ao longo do projeto, envolvendo, assim as famílias no processo educativo. Para tal, o grupo tomou todas as decisões necessárias sobre a exposição, após momentos de diálogo e de reflexão entre todos os envolvidos. Aquando da chegada dos pais, as crianças representaram um papel ativo como mediadoras entre a escola e a família, estando predispostas a explicar e a apresentar o seu livro aos pais, transmitindo o que fizeram e o que aprenderam, assim, como em todo o envolvimento na elaboração da exposição, bem como no projeto desenvolvido, demonstrando o “direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Costa, 2011, p. 72).

Assim, a divulgação contribuiu para a promoção de um desenvolvimento da criança e melhoria da qualidade da transição educativa, superando a função base da socialização do saber.

Relativamente à avaliação deste processo, esta contempla um balanço das aprendizagens adquiridas pelas crianças, valorizando as questões identitárias e

sociais que o projeto promoveu. Desta forma, considera-se fundamental uma avaliação contínua a par dos momentos de planificação, possibilitando adaptar as atividades e adequá-las ao grupo proporcionando aprendizagens significativas. Assim, para ser possível avaliar a pertinência do projeto elaborado, procedeu-se à construção de uma tabela, dividida em três partes, onde foi possível em diálogo com as crianças observar as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto e quais as atividades que mais/menos gostaram. Através desta tabela com as experiências vivenciadas pelas crianças, compreende-se que o projeto correspondeu com os interesses e necessidades das crianças, alcançando, por isso as finalidades propostas. Esta fase evidencia os conhecimentos adquiridos pelas crianças e permite verificar o desenvolvimento de diversas competências e capacidades relacionadas, por exemplo, com a escuta, com a partilha de opiniões e ideias, entre outras necessidades evidenciadas pelas crianças (cf. Capítulo II), através da experiência e da exploração, visando um domínio progressivo da comunicação oral e das diferentes expressões.

De acordo com a utilização dos diálogos, das partilhas de opinião e da reflexão como principal meio para o desenvolvimento das atividades, compreende-se que a participação ativa neste momentos possibilitou às crianças exprimir as suas ideias, de modo, a confronta-las simultaneamente com as dos outros, tomando, assim, “consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44).

A partir da análise da prática educativa e das ações desenvolvidas, ao longo da Educação Pré-Escolar, importa realçar a relevância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes deste processo educativo, em contexto de Educação Pré-Escolar. Partindo da interação “com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (Nóvoa, 1991, p. 162), todos os agentes envolvidos têm a possibilidade de evoluir e de desenvolver as suas competências e capacidades, não descurando o contributo essencial na construção do perfil profissional e pessoal da mestranda. Desta forma, o envolvimento da criança, através de um papel ativo, no desenvolvimento do

projeto, com o apoio do educador, torna-a, assim, mais competente, ao desenvolver competências relativas ao saber-fazer.

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

No presente subcapítulo, à semelhança do anterior, pretende-se analisar e refletir sobre as ações e as intervenções desenvolvidas ao longo de toda a prática supervisionada na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em conformidade com a Educação Pré-Escolar, as vivências e as experiências vividas ao longo da prática no 1.º CEB demonstraram-se transformadoras, significativas e instigadoras para um constante desenvolvimento e aprendizagem, sendo que os saberes construídos, fruto da possibilidade do aluno estagiário se assumir como profissional em contexto real, e a influência do contexto configuram-se como fontes influenciadoras da construção da identidade profissional do docente. Assim, a PES impulsionou o profissional investigador da sua prática educativa a ponto de criar, reestruturar, intervir, refletir, produzir e transformar seus saberes e a sua identidade profissional.

A intencionalidade educativa das ações desenvolvidas visou as aprendizagens e o aprofundamento dos conhecimentos e das competências dos alunos, através da concretização de momentos significativos e da articulação curricular, uma vez que a mobilização de saberes relativos às diferentes áreas “constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165). Nesse sentido, o par pedagógico considerou como referência para a ação, as necessidades e os interesses de todos os alunos, bem como as orientações de perfil humanista, providas pelas Aprendizagens Essenciais, que permitiram uma abordagem contextualizada e coerente. Para além disso, as etapas características da Metodologia de Investigação-Ação (cf. Capítulo II), constituíram-se fundamentais para fomentarem práticas alicerçadas na observação, ação e reflexão constantes (Coutinho et al., 2009).

Reforçando a importância da observação como estratégia para a análise objetiva do contexto, as primeiras semanas da prática concentraram-se na observação direta de todas as dimensões relativas ao ambiente educativo, mencionado no capítulo II. Através desta componente, compreende-se que “o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p.11), uma vez que possibilita obter informação sobre o contexto, sobre a turma e sobre as suas dinâmicas, bem como adquirir um conhecimento mais pormenorizado, que se revelou relevante para adequar todas as intervenções pedagógicas da díade. Nesta linha de pensamento, as atividades pedagógicas desenvolvidas pela díade emergiram dos interesses e necessidades evidenciadas pela turma, não descurando a importância da articulação, as estratégias utilizadas foram elaboradas com base num mapa de articulação, assente na constante reflexão por parte da tríade, de forma a contrariar a fragmentação dos conhecimentos e valorizar a transversalidade das diversas áreas e a aprendizagem global e interligada.

Neste caso, a atividade pedagógica consistiu numa história digital adaptada “O Capuchinho Vermelho”, como recurso didático que permitiu elaborar as pontes curriculares, de forma a desenvolver dinâmicas de resolução de desafios e o envolvimento de todas as crianças na construção da história, com base na tomada de decisões. A adaptação do conto tradicional está diretamente relacionada com a nossa intencionalidade educativa, partindo do que os alunos já sabem para algo que os envolva e os desafie, de modo a que através da história a turma conseguisse alcançar os diversos objetivos da atividade.

Com base na perspetiva humanista, a atividade assentou na abordagem “Made by them to them: The Students in the Learning Process:” (Quadros-Flores et al., 2019), promotora do aluno como motor principal do seu processo de aprendizagem, construtor e produtor.

Para realizar a atividade a díade considerou fundamental fornecer aos alunos, previamente, a possibilidade de observar um vídeo referente à história tradicional do Capuchinho Vermelho. Desta forma, todos os alunos levaram como tarefa de casa um QR Code juntamente com o seu modo de utilização, integrando o processo *Flipped Classroom* como um momento de aprendizagem individual, com o intuito de promover a visualização do vídeo. Este trabalho de casa permitiu às crianças relacionar os seus conhecimentos sobre a história tradicional com a história que será criada ao longo da aula, promovendo a

interligação entre os seus conhecimentos prévios e as novas informações que foram descobrindo ao longo da aula. Partindo deste momento anterior à concretização da atividade, compreende-se que a contextualização das aprendizagens se torna fundamental para que os alunos atribuam sentido e significado aos temas abordados, motivando de igual forma a turma (Fernandes, et al., 2015), uma vez que esta estratégia permitiu que os alunos demonstrassem uma pré-disposição para aprenderem de forma participada e com mais sentido.

A díade ao recorrer à utilização de uma história digital e interativa, permitiu que todos os alunos tivessem a possibilidade de se envolver e de fazer parte de algo diferente ao contribuir para o desenrolar da história. Atendendo a que a turma não estava familiarizada com os vários recursos utilizados, possibilitou também, estabelecer contacto com diferentes desafios estimulantes, não só porque foram ao encontro dos seus interesses, mas também porque os motivou, através da curiosidade e do fator desconhecido. Estes recursos digitais associados a metodologias ativas despoletam o interesse do grupo e facilitam a concentração dos alunos, visto que constituem um elemento novo para a turma, do seu interesse, e possibilitam o prolongamento no tempo dos conhecimentos abordados e adquiridos, pois promovem emoções essenciais para o processo de aprendizagem, dado que o cérebro procura constantemente estímulos externos e ao disponibilizar estímulos diferentes dos habituais, constitui uma novidade que possibilita a concentração dos alunos nessa aprendizagem (Flores, Ramos & Escola, 2015). Assim, tornou-se possível o envolvimento e a participação significativa de todos ao longo da atividade.

Posto isto, a personagem principal da história, a “Capuchinho Vermelho” interagiu com a turma através, com o objetivo de cativar e motivar a turma, despertando a sua curiosidade. A partir deste envolvimento com a personagem, a mesma os convidou a participar e a tomar decisões ao longo do percurso entre a casa da Capuchinho e a casa da avózinha. Na sociedade atual torna-se essencial desenvolver competências relativas à ao desenvolvimento pessoal, sendo uma mais-valia criar oportunidades que permitam aos alunos tomar decisões de modo fundamentado e integrando os seus conhecimentos, contribuindo para uma autonomia progressiva (Oliveira-Martins, 2017). Assim, as crianças foram confrontadas com uma situação-problema interpretada por uma personagem, sendo que esta estratégia fomenta a linguagem de

comunicação e estimula a interação de modo inovador, criando um momento de envolvimento do aluno numa relação afetiva e prazerosa (Flores, 2011).

Para a tomada de decisões as crianças tiveram à sua disposição cartões *Plickers*, que promovem uma estratégia de resposta imediata, permitiu-lhes selecionar o caminho que queriam que a personagem percorresse: o caminho azul ou o caminho laranja.

Esta estratégia, inovadora na sala de aula, contribuiu para a sequencialidade da ação, estimulando o interesse dos alunos para a sistematização dos conteúdos. Compreende-se que a sequencialidade didática constitui uma estratégia que possibilita encadear e articular diferentes atividades” de caráter interdisciplinar (Zabala & Arnau, 2010, p. 147), sendo que o envolvimento e a motivação tornam-se palavras-chave na estimulação de capacidades para a aprendizagens significativas.

Para além de tomarem decisões, ao longo do percurso encontraram vários desafios onde tiveram a possibilidade de colocar em prática os seus conhecimentos, sendo que estes abordaram diferentes conteúdos das várias áreas curriculares, permitindo visitar conteúdos abordados em aulas anteriores.

Para que fosse possível realizar a sistematização das diversas temáticas e para que todos tivessem a possibilidade de colocar em prática os seus conhecimentos, mediante a evolução da história e o desencadeamento das decisões, os desafios foram apresentados em suporte de papel e digital, para que fosse possível aos alunos efetuarem registos, com o objetivo de compilar um pequeno livro individual com todos os acontecimentos da história elaborada. Verificou-se que a atividade, ao requerer uma participação individual, para além de permitir que o ritmo de cada um fosse respeitado, observou-se que o aluno foi construtor do seu próprio conhecimento em ações que possibilitaram o seu envolvimento ativo e que estimularam o seu raciocínio. Posto isto, verificou-se que efetivamente “Made by them to them: The Students in the Learning Process” ativa os conhecimentos prévios fundamentais numa articulação com sentido, pelo que facilita a compreensão dos conteúdos curriculares, envolve o aluno em todo o processo de aprendizagem, resultando num maior impacto no rendimento desse processo, e inclui, ainda, o aluno na construção de aprendizagens, tornando o processo consciente (Quadros-Flores et al., 2019).

A sequência didática como estratégia também pode ser observada na restante prática desenvolvida, uma vez que as últimas semanas da PES se sustentaram na Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que a existência de práticas de aprendizagem baseadas em projetos, quebram o ensino tradicional e permitem o envolvimento dos alunos e dos professores “em processos de construção de saberes significativos e funcionais” (Cortês, et al., 2002, p. 23), vinculados numa perspectiva humanista que se centra no aluno como agente ativo desse processo.

Deste modo, a maioria das atividades desenvolvidas nessas semanas foram parte integrante de um Projeto, denominado “O Açúcar”, que emergiu dos interesses e das necessidades apresentadas pelos alunos. Para a elaboração do mesmo, a tríade considerou fundamental a participação ativa de todos os envolvidos e das suas famílias.

Importa realçar os momentos de partilha que permitiram compreender os conhecimentos prévios, as dificuldades, as curiosidades e os aspetos sobre a temática que deveriam de ser investigados e explorados. Segundo Ausubel e Sullivan (1989), a valorização do conhecimento prévio facilita a aprendizagem, uma vez que as crianças possuem a estrutura cognitiva precisa para enquadrar de modo significativo os novos conhecimentos. Assim, com base na abordagem humanista, a aprendizagem assume uma papel ativo em todo o processo, no qual o aluno o enriquece, explora, integra, reestrutura e constrói através da coordenação e do estabelecimento de relações entre os esquemas que tem a partir do significado que atribui aos novos conteúdos (Carvalho & Diogo, 1999; Solé & Coll, 2001; Onrubia, 2001).

Sendo que este Projeto de Intervenção surgiu da observação e da identificação de uma necessidade da turma, relacionada com os hábitos alimentares dos alunos no momento do lanche (Fase I), o mesmo pretendeu colmatar esses hábitos através de estratégias e dinâmicas que fossem ao encontro dos interesses da turma, evidenciados ao longo da prática. O trabalho de projeto contribuiu para que as aprendizagens detivessem um significado e fossem portadoras de sentido, envolvendo os alunos de forma a que estes conseguissem desenvolver também a sua personalidade, as suas atitudes e o sentido de cidadania, e envolveu a família no sentido de compreenderem as aprendizagens dos seus educandos e pudessem também elas, através deles, mudarem as atitudes de programação do lanche diário enviado nas lancheiras.

Assim, o projeto teve consequências imediatas de mudanças de comportamentos das crianças e famílias ao longo do ano, como poderão de seguida compreender.

Tendo em consideração o objetivo principal, a interação constante, direta e ativa do aluno com a temática do projeto e com o mundo que a rodeia, possibilitou uma aprendizagem baseada na descoberta, na exploração, na pesquisa e na investigação, que contribuiu também para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens significativas devido a dinâmicas experimentais e ao papel ativo que o aluno possuiu ao longo da prática. Deste modo, a partir da identificação do problema: lanches com alimentos com alto teor de açúcar, elaborou-se um esquema (painel com mapa de conceitos construindo ao longo da PES, exposto na sala de aula) acerca dos conhecimentos prévios, onde através de momentos de diálogo os alunos partilharam o que sabiam sobre o açúcar. O esquema construído encontrava-se dividido em três partes - “O que sabemos”(Fase I), “O que queremos saber” (Fase II) e “O que aprendemos” (Fase IV) – esta divisão permitiu aos alunos compreenderem que, para além dos conhecimentos abordados se interligarem, o que sabiam inicialmente constituía uma pequena parte das aprendizagens e dos conhecimentos que iriam adquirir e descobrir ao longo da realização do projeto. O levantamento de ideias e análise coletiva das mesmas, tornou-se uma estratégia essencial para a compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, sobre esta temática, contribuindo para o desenvolvimento de atividades com intencionalidade pedagógica.

Recorrendo novamente ao diálogo em grande grupo, a turma levantou um conjunto de questões e de curiosidades que tinham acerca da temática (Fase II), com o intuito de responder e de as desenvolver ao longo do projeto de forma realizar aprendizagens significativas, são alguns exemplos: a quantidade de açúcar presente em certos alimentos; as doenças que podem surgir do consumo de açúcar em excesso e seus impactos na vida; a quantidade de açúcar presente nos seus lanches, entre outras, que podem surgir, por parte dos alunos, no decorrer desta experimentação a longo prazo. E foi, também, marcada pela decisão de elaborar uma breve reportagem, com o objetivo de partilhar e divulgar as aprendizagens realizadas e ainda, um livro de receitas elaborado com as famílias de modo a consciencializar as mesmas para a importância de lanches saudáveis.

Durante todo o projeto, a tríade valorizou e orientou a sua ação pela articulação curricular. Dessa forma, o Estudo do Meio constituiu uma área transversal, uma vez que esta se caracteriza por um caráter integrador, que facilita a abordagem de diversos conteúdos das outras áreas (Leite, 2012; Paixão, 2015). Perante isto, foram exploradas competências ao nível da Matemática como a Organização e Tratamento de Dados, pela abordagem da quantidade de açúcar presente nos alimentos e nos lanches da turma; ao nível do Português, através da leitura e da aprendizagem pela descoberta de letras e de casos de leitura; e ao nível das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, pela elaboração de ilustrações, dramatizações e jogos motores relativos aos conteúdos abordados.

Para além dos conteúdos abordados, importa salientar as competências relacionadas com o Perfil do Aluno, referido no Capítulo I, visto que toda a aprendizagem se caracterizou por uma perspetiva integradora que valorizou a Educação Para a Cidadania, presente nos momentos de aprendizagem colaborativa, que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, tornando os alunos seres responsáveis, conscientes e ativos na sociedade (Fonseca, 2015). A realização de trabalhos baseados na cooperação e colaboração permitiram também promover uma aprendizagem colaborativa, relacionada com um ambiente construtivista para aprendizagens significativas.

Sendo que a Fase III se relaciona com o desenvolvimento das atividades propriamente ditas, todas as atividades desenvolvidas ao longo desta Fase têm uma intencionalidade educativa relativamente à articulação curricular das diferentes áreas, na medida em que a mesma enriquece o processo educativo de todos os alunos. Posto isto, compreende-se que o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos prévios e as novas aprendizagens, possibilita a promoção da relação entre os vários conteúdos das diversas áreas curriculares promovendo uma aprendizagem mais aproximada da realidade (Leite, 2012; Mesquita et al., 2016). Para consciencializar todos os alunos sobre a importância de alterar os hábitos alimentares, a tríade procurou desenvolver uma prática pedagógica estimulante, que permitisse à turma resolver problemas e desafios, através de pesquisa e de investigações; e que, com apoio e orientação, fossem capazes de desenvolverem o seu processo de aprendizagem (Vasconcelos et al., 2011).

Partindo da análise dos lanches dos alunos, a tríade começou por explicar a leitura dos rótulos dos alimentos, relativamente ao açúcar que cada um contém, o que despertou uma maior motivação e predisposição na turma para descobrir a quantidade de açúcar que estariam a ingerir nesta refeição específica. Após esta aprendizagem, os alunos demonstraram curiosidade em saber qual a dose diária recomendada de açúcar, estabelecendo, depois, uma comparação com os alimentos das suas lancheiras. Para envolver a família nesta consciencialização, a díade optou por realizar uma pergunta usando uma aplicação online interativa que permitia às famílias responderem em tempo real, com o objetivo de verificar se os pais tinham presente a quantidade de açúcar que os seus educandos ingeriam na hora do lanche. Esta estratégia possibilitou a presença direta das famílias durante a discussão em aula, integrando-as diretamente, sendo que as crianças refletiram sobre a opinião das mesmas antes de compreenderem a quantidade de açúcar que tinham nos seus lanches, incorporando na análise posterior a opinião dos pais.

Para além destas ações, a mestrandia considerou fundamental analisar e refletir sobre uma manhã de atividades que se inseriu na sequência didática referente aos problemas de saúde que podem surgir com a ingestão excessiva de açúcar, articulando com conteúdos da Área de Português relativos aos sons da letra X. Assim, a planificação da ação educativa focou-se, então, em dois princípios primordiais, a intencionalidade educativa e a adequação ao contexto. Reforça-se que para a realização desta atividade, a díade considerou uma mais-valia desenvolver uma atividade que recorresse à tecnologia digital como ferramenta didática, assumindo um caráter interativo, com intencionalidade educativa de modo promover uma aprendizagem espontânea e significativa. Para além disso, de modo a proporcionar aos alunos uma aula lúdica de aprendizagem e de consolidação de conteúdos curriculares, os mesmos foram os principais autores e responsáveis pelo desenvolvimento da aula. Estas práticas renovadas metodologicamente e com recursos variados exigem “inovar, recriar e redesenhar” como atos favoráveis a um contexto de mudança (Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5765), conseqüentemente fomentam um perfil de docente aberto à mudança, hábil em capacidades promotoras de renovação em termos pedagógicos, científicos, técnicos e de produção de conhecimento por forma a acompanhar a evolução social e responder à missão da escola atual.

Neste sentido, face ao desafio de ensinar a ler e escrever, desenhou-se uma atividade para explorar os valores da letra X, uma vez que esta letra corresponde a vários fonemas e por isso tem mais do que um valor associado (Ribeiro et al., 2016).

Para isso a turma foi dividida em cinco grupos, sendo que cada grupo estava associado a um som da letra x - ch/s/z/cs/is. A exploração de cada som realizou-se pela orientação de um guião, que facilitou a aprendizagem autónoma desse som, através de recursos interativos no tablet. Ao aprender sobre um dos sons através das ferramentas e do trabalho colaborativo, a turma teve a oportunidade de desenvolver também o pensamento crítico e a capacidade de mobilização de conhecimento na ação. O processo de cooperação e colaboração assume-se como elemento fulcral para a existência de um ambiente construtivista e escola inclusiva, uma vez que este género de trabalho contribui para uma interdependência positiva entre os alunos, valorizando o sentimento de responsabilidade comum e a estimulação de competências como a confiança, a comunicação, a resolução de conflitos e acima de tudo fomenta valores de cidadania que permitem realizar aprendizagens cooperativas (Lopes & Silva, 2009).

Posto isto, na primeira parte da manhã cada grupo, através de pastas partilhadas, explorou um texto referente a uma doença associada ao consumo excessivo de açúcar, sendo que cada texto continha diversas palavras com o som específico do seu grupo, de modo consolidar esse som da letra X. A elaboração dos textos alicerçou-se num carácter rigoroso que permitiu uma aprendizagem com sentido, sendo que a exploração desses textos contribuiu para o envolvimento de todos os alunos na construção do seu próprio conhecimento, estimulando competências ao nível da análise.

Considerando a leitura um dos principais elementos para apropriação de conhecimentos que permite “conhecer outros caminhos alargando horizontes” (Santos, 2000, p. 15), cada aluno ao ler o seu texto onde se encontravam as palavras, teve a possibilidade de treinar a leitura e adquirir um novo conhecimento relativo à temática abordada. Após a leitura, cada grupo realizou uma gravação da mesma, para partilhar posteriormente com a turma, permitindo uma auto consciencialização por parte de todos os alunos, sobre a sua leitura. Neste sentido, situações tão simples como a descrita anteriormente

são determinantes para os alunos, visto que encontra na sala de aula um espaço educativo dinâmico e democrático (Arends, 2008).

Após a leitura, procedeu-se à exploração das palavras contidas em cada texto, sendo que o registo de cada palavra é um processo essencial para a apropriação da escrita dessas mesmas palavras. Para reforçar a importância desse processo, cada grupo criou um desafio interativo para que os restantes grupos tivessem a oportunidade de aprender esse som e consolidassem a escrita de diversas palavras de uma forma lúdica. Esta estratégia estimulou diversas competências nos alunos, sendo que se constituíram essências para a realização de aprendizagens significativas e com sentido, visto que ao criarem os desafios para os restantes colegas estavam a pôr em práticas os conhecimentos abordados.

As ferramentas interativas selecionadas pela tríade permitiram criar diferentes desafios, contribuindo para o alargamento dos conhecimentos de todas as crianças. Para além disso, através desta experiência, foi possível compreender que a utilização das TIC desencadearam momentos de “emoção no processo de construção do conhecimento”, uma vez que “estimula a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional, [e] reforça a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (Flores & Ramos, 2016, p. 202). Assim, o recurso à utilização de jogos digitais interativos desenvolvidos pelos grupos promoveram um ambiente de maior curiosidade pelas atividades, sobretudo pela existência de vários estímulos interativos que implicavam o contributo de todos os alunos em todas as etapas do processo. Reforça-se o facto de cada grupo ter de apresentar de seguida o que aprendeu. Esta dinâmica de facto estimula a partilha de conhecimentos e de aprendizagens, sendo que cada um apresentou a leitura do seu texto e as palavras que aprendeu aos restantes grupos. Depois da exploração do texto e das palavras, o grupo tinha de desafiar os outros através das ferramentas desenvolvidas, de forma a que todos conseguissem colocar em prática os conhecimentos. O jogo, como estratégia permitiu a assimilação dos conceitos num ambiente lúdico de aprendizagem (Condessa, 2009). Como forma de consolidação, o grupo assumiu o desafio de fazer um quiz, em formato de corrida de cavalos, sendo que cada grupo representou um cavaleiro dessa corrida e conforme respondiam corretamente às questões o seu cavalo iriam percorrendo o caminho até à meta, sendo que as questões se relacionavam com conteúdos abordados nos textos e os sons da letra X.

Neste contexto, e tendo em atenção ser uma turma do 1º ano, considera-se necessário reforçar uma leitura padrão dos diversos textos, realizada por uma das professoras estagiárias, com o intuito de servir de exemplo para as leituras individuais e abordar alguns pontos relevantes que facilitam a compreensão dos mesmos. Para além disso, parece-nos essencial que durante as apresentações os restantes grupos não tivessem acesso aos tablets, visto que nesse momento contribuíram como elemento de distração. Esta reflexão posterior à ação permitiu concluir também que as atividades desenvolvidas veicularam uma vivência singular para os alunos, demonstrando a importância de realizar momentos de aprendizagem lúdicos e dinâmicos. Efetivamente, o recurso à tecnologia digital como estratégia para aprendizagens significativas verificou-se ao longo de todo o projeto, sendo um excelente mecanismo para desenvolver competências (Flores, 2016). Assim, as aprendizagens realizadas permitiram às crianças e à tríade compreender que trabalhar de modo colaborativo e em cooperação possibilita ensinar mais e melhor (Roldão, 2007) e torna a escola mais inclusiva.

Com base nas ações desenvolvidas e para culminar o projeto surgiu a Fase IV, relativa à divulgação do mesmo, que foi ao encontro dos interesses e das decisões dos alunos, reforçando novamente a importância do diálogo como elemento central para a tomada de decisão. Posto isto, os alunos demonstraram bastante interesse em partilhar as descobertas sobre a temática central do projeto. Importa recordar que em diálogo com a turma na Fase II ficou decidido que para além de se apresentar uma reportagem à comunidade escolar e às famílias, seria necessário criar um livro de receitas de lanches saudáveis com as famílias, com o intuito de os alertar e de os consciencializar sobre o consumo de açúcar. Durante todo o projeto, as várias pesquisas e descobertas realizadas, bem como os trabalhos elaborados sobre o tema foram afixados num mural do projeto, que se encontrava numa das paredes da sala. A organização do mural, da reportagem e do livro de receitas foram idealizadas pelos alunos com a orientação da tríade, de modo a dar a conhecer todos o processo de aprendizagem e os conteúdos abordados.

Para a realização do guião da reportagem tornou-se essencial a tomada de decisões de modo democrático, de forma a decidir as temáticas abordadas e as personagens necessárias, sendo que todos os contributos dos alunos constituíram um papel preponderante para a realização da reportagem. A sua

elaboração permitiu, assim, desenvolver inúmeras competências relativas à memória, à leitura e à expressividade, uma vez que se considera a Expressão e Educação Dramática “um espaço onde múltiplas linguagens confluem” (Melo, 2005, p. 7). No que concerne à realização do livro de receitas, este promoveu o envolvimento das famílias no processo educativo (Homem, 2002), convidando-as a contribuir com uma receita de um lanche saudável para o seu filho. A elaboração do mesmo permitiu, então, evidenciar um processo de evolução progressiva, atendendo a que o livro contém imagens dos lanches antes do início do projeto, durante e após o seu término. O livro permitiu, ainda, uma análise global das lancheiras e das receitas e conclusões mais complexas relativamente aos lanches diários. Esta compilação literária representa uma tomada de consciência, pois as crianças e as respetivas famílias compreenderam a importância de moderar o consumo de açúcar, optando por alimentos mais saudáveis.

Na sequência desta ideia, através das atividades desenvolvidas, verificou-se todo o entusiasmo dos alunos, não só por se sentirem implicados nas distintas fases, mas também pelos conhecimentos adquiridos em cada uma delas, atendendo a que tudo aconteceu de forma significativa e contextualizada.

Em relação à avaliação de todo este processo, esta veicula um balanço positivo, quer das aprendizagens adquiridas, quer da globalidade do projeto. Para tal, a avaliação contínua representa-se fundamental, sendo aliada aos momentos de planificação e de reflexão pós-ação. A planificação das atividades permitiu contextualizá-las e adequá-las à turma, de modo a proporcionar momentos de aprendizagens significativas. Para avaliar a importância e a pertinência do projeto, para além de se verificar uma evolução significativa nos alimentos que compõe os lanches das crianças, agora com menos teor de açúcar, completou-se o esquema construído na Fase I, respondendo à questão – “O que aprendemos?” – onde os alunos participaram de forma ativa, refletindo nas aprendizagens adquiridas ao longo do projeto.

Através deste esquema circular triplo, que abrange as experiências vivenciadas e que permite refletir acerca do percurso desenvolvido, os alunos compreenderam que, embora no início possuíssem poucos conhecimentos sobre o açúcar, isso alterou-se com a pesquisa inerente ao projeto. Deste modo, partindo de inferências prévias, foram explorando essas informações, expandindo os seus saberes. Na última etapa, constataram que, agora, sabiam

muito mais – “Quando começamos sabíamos muito pouco e agora sabemos isto tudo!” (GL).

Esta fase torna-se fundamental para compreender se os objetivos propostos no projeto se alcançaram, verificando os conhecimentos, as competências e capacidades desenvolvidas, atitudes e valores assumidos (DL nº 55/2018 de 6 de julho), através de práticas dinâmicas e inovadoras, que preconizaram o aluno

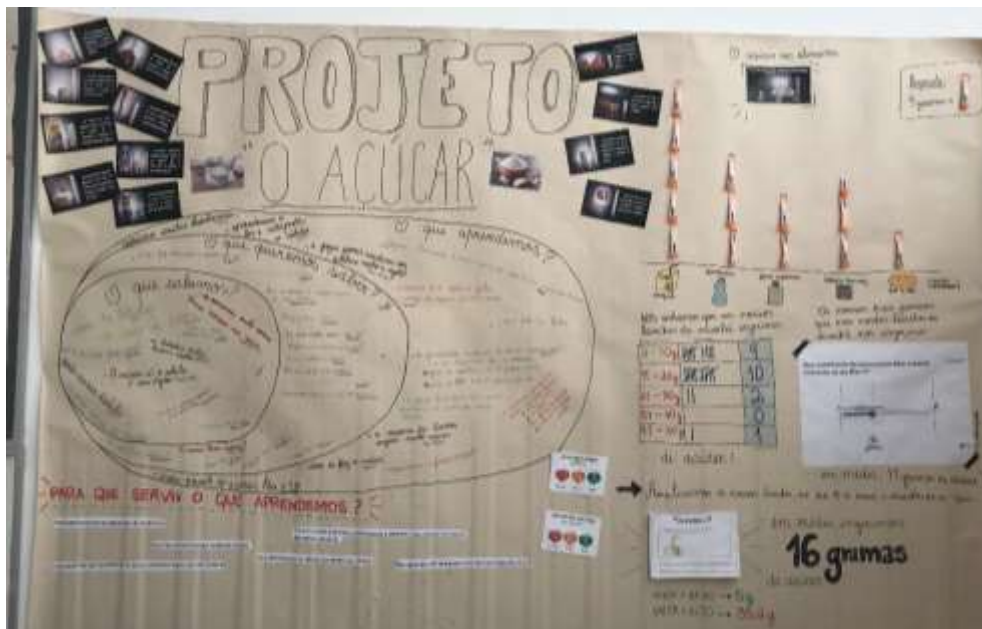


Figura 1 - Mural do Projeto "O Açúcar"

como construtor da sua própria aprendizagem. Como exemplo da evolução desta mudança de atitude, quer por parte dos alunos, como por parte das próprias famílias, os lanches foram-se alterando, ao longo de todo o processo, priorizando os açúcares naturais, como a frutose, em detrimento dos açúcares adicionados.

Em conformidade com o percurso experienciado e vivenciado na EPE, também neste nível educativo, as experiências vividas tornaram-se fundamentais para o processo de construção da identidade profissional da mestrande. Salientando a mais valia do perfil duplo neste processo, todo o percurso pedagógico, explicitado neste subcapítulo, contemplou aprendizagens profissionais específicas do 1.º CEB, que complementaram as aprendizagens e as capacidades desenvolvidas na EPE. Importa realçar o trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido em par pedagógico e com a professora cooperante,

que se revelou crucial para o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido da inovação e da adequação da ação consoante a turma, visto que “a variedade humana se constitui como um recurso cultural e de aprendizagem” (Niza, 2017, p. 9)

## **METARREFLEXÃO**

A presente reflexão ocorre como uma análise acerca da construção do percurso profissional da mestranda, baseado nos saberes da docência e da sua pessoa que potenciaram a formação da identidade do professor, que evolui e progride nos diversos contextos de formação e de trabalho, contribuindo como “espaço de construção profissional” (Marta, 2015, p. 172), e da sua profissionalização. Importa reforçar que é na ação que os saberes e os conhecimentos dos docentes são colocados em prática e testados, sendo que é nesta situação que o profissional da educação age e aplica, fazendo escolhas, tomando decisões e transformando a sua prática pedagógica (Block & Rausch, 2014). Assim, esta reflexão após ação apresenta o envolvimento da mestranda na prática em contexto de EPE e de 1.º CEB, comprovando que, no papel desempenhado, esta se tornou responsável por ser criativa, em vez de reproduzir ideias e práticas mais tradicionais (Alarcão, 2003).

A prática educativa, ao ser realizada em dois níveis educativos sequenciais, não só permite contactar com dois contextos distintos, como também se revela um pilar fulcral na formação académica e em sociedade, uma vez que possibilita a comparação entre a realidade e os paradigmas teóricos, atribuindo sentido e uma maior significação às aprendizagens que emergem deste momento educativo. Tendo em consideração o perfil duplo desta formação, torna-se fundamental refletir sobre a importância do trabalho colaborativo, porque o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estas características – entre o par pedagógico, a equipa educativa e os demais envolvidos neste processo – contribuem para a evolução de competências essenciais para a docência. Além disso, a valorização destas práticas potencia a partilha de saberes, estabelecendo, ainda, uma relação de confiança mútua e de cooperação com o outro, “acreditando que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). A visão colaborativa da prática tornou-se, então, mais eficiente e enriquecedora do que um olhar individual, visto que se privilegiou um diálogo abrangente, que complementava as várias visões das ações. Descurando o individualismo e valorizando a troca e a partilha de ideias,

comprovou-se que esta colaboração é uma ferramenta essencial para os docentes com perfil duplo (Moss, 2016).

No entanto, importa salientar que esta formação exigiu também um investimento a nível pessoal, que implicou esforço, motivação e empenho em todas as práticas desenvolvidas, reforçando competências essenciais e desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva face às aprendizagens e à pedagogia (Flores, 2014). Neste sentido, os objetivos da PES constituíram as principais bases para uma formação que visa a construção de modo progressivo de posturas investigativas e reflexivas (Ribeiro, 2018).

No seguimento desta ideia, o carácter reflexivo revela-se, ainda, essencial relativamente às práticas desenvolvidas, sendo considerado um dos elementos principais e constantes na elaboração do presente documento. Esta estratégia contribui para a melhoria das práticas educativas, promovendo ações adequadas e adaptadas a todas as crianças, bem como ao próprio contexto. Para além disso, reconhece-se a importância de desenvolver ações pedagógicas e práticas inovadoras e envolventes, que permitam respeitar as motivações e as necessidades de todas as crianças, tendo em atenção as características individuais das mesmas, com o principal intuito de desenvolver aprendizagens autênticas. Em concordância, o docente deve selecionar estratégias e dinâmicas diversificadas, que lhe concedam a oportunidade de transformar e renovar a sua postura enquanto educador/professor, acompanhando a evolução da sociedade, tanto a nível intelectual, como a nível tecnológico, para que possa dar uma resposta próxima, fundamentada e adequada ao grupo. Apresentando uma atitude criativa e participativa, será capaz de desenvolver práticas que desafiem e estimulem as crianças a aprender com mais motivação. Importa salientar a formação inicial como elemento basilar para o desenvolvimento de competências que visam a preparação dos docentes para a prática, reforçando “a dimensão técnica da acção pedagógica” (Nóvoa, 1995, p. 15)

Para além dessa componente, a formação contínua caracteriza-se como um elemento fundamental para a atualização constante do profissional, possibilitando o acompanhamento das alterações da sociedade, através de conhecimentos que se encontram em constante renovação. Deste modo, as competências pessoais e profissionais desenvolvidas nesta formação constituem instrumentos base para a aplicação de conhecimentos na profissão futura, sendo que estes serão complementados pela reconstrução de experiências e de

saberes, assentes num processo sistemático que possibilita a reconstrução do conhecimento e da própria identidade do docente (Alarcão & Canha, 2013).

Embora a mestranda considere que a evolução e o desenvolvimento foram extremamente gratificantes, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, nem sempre este percurso formativo se caracterizou por sentimentos positivos, visto que a dúvida, o medo e as dificuldades também fizeram parte deste trajeto, assumindo-se como desafios que o par pedagógico superou. Deste modo, a prática possibilitou o contacto com diversas situações que permitiram colmatar os pontos menos positivos das ações e transformá-los em momentos de aprendizagem. Atendendo às razões supracitadas, durante a PES, o par pedagógico deparou-se com a importância de flexibilizar, integrar e adequar as suas estratégias, não descurando a perspetiva sociocontrutivista das aprendizagens, que defende uma prática participativa (Serra, 2004) em ambos os níveis educativos. Para tal, importa realçar os paradigmas que orientaram toda as ações desenvolvidas, e que por isso foram cruciais para o desenvolvimento da criança, conferindo-lhe um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esta atitude desenvolvida pela mestranda, permitiu-lhe adotar abordagens pedagógica que envolvessem, na totalidade, as experiências e as vivências das crianças, valorizando a participação e a comunicação competente da mesma, “enquanto ator social com agência e voz” (Monge & Formosinho, 2016, p. 147).

Para concluir, a mestranda culmina este processo de construção formativa e pessoal com um sentimento de satisfação por todo o trabalho desenvolvido, tendo consciência do percurso realizado e das vivências, experiências, aprendizagens e desafios superados promovidos pela PES. Neste ponto de vista, o presente documento “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo” (Flores & Simão, 2009, p. 8), considerando a mestranda como uma profissional ainda em desenvolvimento, sendo responsável pela construção da sua identidade profissional.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo*. Viseu: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição), Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto “PROCUR”*. *Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Amaral, M. J. (2011). *Os “Portfolios Reflexivos” e a Autonomização dos seus Autores*. Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D. & Sullivan, E. (1989). *El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. México: Editorial Paidós
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. (Online), Disponível em <https://rieoei.org/RIE/issue/view/3/12> e acedido a 24 de fevereiro de 2019

- Block, O. & Rausch, R. (2014). *Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire*. UNOPAR, (pp. 249-254).
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, (Online), 24 (1), 7-34. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039> e acedido a 10 de junho de 2019.
- Cardona, M. J. (2014). *Falando de transições: entre a educação de infância e a escola*. *Nuances: Estudos sobre Educação*, (Online), 25 (2), pp. 311-322. Disponível em [revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2772/2700](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2772/2700) e acedido a 24 de abril de 2019.
- Cardoso, E., & Gil, H. (2013). *As TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Resultados de uma investigação na prática de ensino supervisionada*. In XV Simpósio Internacional de Informática Educativa, (pp. 105-109). Viseu.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Pré-Escolar / 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, A., Argos, J. & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 24-49.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Condessa, C. (2009). *(Re) aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (2010). *Educação: Um*

- Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Porto: Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular.* Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo.* Porto: Edições Asa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso.* Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Silva, J., & Duarte, P. (2015). Redes multiplicativas e soletos: aprendizagens matemáticas com sentido. In *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp 264-280). Lisboa: Associação de Professores de Matemática. Disponível em <http://docplayer.com.br/13434148-Atasxxvi-seminario-de-investigacao-em-educacao-matematica.html> e acedido a 30 de maio de 2019.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais.* Coimbra: Edições Almedina.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna* (6<sup>a</sup> série) 13-33.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2<sup>o</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, (Online), (20), (pp. 214-223). Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180> e acedido a 15 de junho de 2019.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade.* Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra

- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, Á. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed.), (pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (4.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: ME/DEB.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Gráo
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.
- Leite, W., & Ribeiro, C. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (Online), 5 (10), 173-187. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf> e acedido a 15 de maio de 2019.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. OliveiraFormosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (p.109- 140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Marcelino, E. (2014). *Trabalho projeto: Gabinete de apoio à criança e família*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco). Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2665/1/Trabalho%20Projeto%20Final%20-%2027.2.1ccapa.pdf> e acedido a 11 de fevereiro de 2019.

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- 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*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260> e acedido a 20 de março de 2019.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. d. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, C., Rodrigues, M., Ribeiro, Ribeiro, M. & Lopes, R. (2016). *As narrativas de aprendizagem nos relatórios finais da PES, comunicação apresentada no 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência*. Braga: Portugal.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp.131-148.) Porto: Porto Editora.
- Moran, J. (2000). Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender. Transformar as Aulas em Pesquisa e Comunicação Presencial-Virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Moss, P. (2016). Serviços para a infância e escola obrigatória: uma parceria forte e igualitária. In *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia: 10 princípios*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mota, P., & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. In

- VII Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 439-449). Braga: Universidade do Minho.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2017). A diferenciação pedagógica: alguns equívocos. *Escola Moderna*, 6 (5), 7-9.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações DomQuixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância (17<sup>o</sup> ed.). Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-15) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.<sup>a</sup> ed), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4<sup>a</sup>ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In *Em Aberto* (Org.). Brasília, 30 (100), 115-130.

- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Porto: Edições ASA.
- Palacios, J. (2004). Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll., A. Marchesi., & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, C. (2015). *O Estudo do Meio como promotor de interdisciplinaridade*. (Projeto não publicado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'água Editores
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*, 5764- 5779. Braga: Universidade do Minho. Disponível em [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=92694](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=92694) e acedido a 9 de junho de 2019.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2010). *Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. V Colóquio Luso-brasileiro: Questões Curriculares/ Debater o currículo e os seus campos – políticas, Fundamentos e Práticas, (pp. 2708 – 2719). Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. ISBN 978-972-8746-90-2.
- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (ed.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759> e  
 acedido a 20 de junho de 2019.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203.) Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Quadro- Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). *Made by them to them: The students in the learning process*. International Conference New Perspectives In Science Education 8th Edition (pp. 417-423) Florence: Filodiritto Editor. ISBN 978-88-85813-56-4, ISSN 2420-9732 DOI: 10.26352/D321\_2420-9732
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (INCTE) III Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas, (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança
- Ribeiro, I., Viana, F., Batista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadima, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo Multimédia. Disponível de <https://aindaestouaprender.com/img/livro.pdf> e acedido a 20 de junho de 2019.

- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, (Online), 4 (2), 7-16. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category\\_slug=documentospdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentospdf&Itemid=30192) e acessado a 15 de junho de 2019.
- Roldão. (1995). *O Estudo do Meio no 1 ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1.º ciclo. In Gestão Curricular no 1.º Ciclo. In Educação, M. *Gestão curricular no 1.º CEB: Monodocência – Coadjuvação - Encontro de Reflexão* (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2007). *Questões e razões. Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Noesis*, (71), 24-29. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, C. (2013). *Intenções de ensino da matemática no ensino básico*. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005) *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (pp. 217-257). Tradução da 6ª edição norte-americana Cíntia Regina Pemberton Cancissu São Paulo: Pioneira Thomson.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*, (pp. 17-42). Porto: Porto Editora
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Lisboa: ASA.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6.ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento crítico dos Alunos: Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim-de-infância – 1.º ciclo: um campo possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância (pp. 44-46).
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf> e acedido a 15 de janeiro de 2019.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., MilHomens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalhar por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*.

Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular

- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy (Org.), *Interdisciplinaridade*. Antologia, (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (. (2014). Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância. Carnaxide: Santillana.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, médios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6<sup>a</sup> ed.) Porto: Edições ASA
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

- Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular N.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1<sup>a</sup> série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e Secundário
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1<sup>a</sup> série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de

desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Direção Geral de Educação (s.d.). Aprendizagens Essenciais. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o> e acedido a 25 de junho de 2019.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º. 237. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação
- PEAEAS (2016-2019). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas*.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

MM

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

julho 2019