

Joana Isabel Moreira de Castro

Relatório de Estágio

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

Joana Isabel Moreira de Castro

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

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, pela persistência e exigência ao longo de todo este percurso, pela disponibilidade e orientação e por toda a partilha de saberes e experiências profissionais e pessoais, são um exemplo a seguir.

À Educadora e Professora cooperantes, pela partilha, receptividade, colaboração e pela amizade e incentivo durante todo o estágio.

À Rita, que caminhou comigo durante dois anos na mesma direção, crescemos juntas nesta fase tão importante da nossa vida. Ao incentivo mútuo que existiu, ao respeito, à amizade e acima de tudo à colaboração.

À minha mãe, pelo magnífico exemplo que me deu a vida toda, pela força e coragem que sempre teve, por todo o amor que me deu, pela família linda que construiu. Pela vocação e paixão profissional que teve e tem e que eu tive a sorte de herdar, obrigada e espero um dia ser uma Educadora como tu foste!

Às minhas irmãs, à Marisa pelo apoio incansável, pela paciência e persistência nesta fase final, por todo o incentivo e motivação. Tudo foi mais fácil graças a ti, um brinde a nós! À Ana, porque 600 km de distância não são nada quando tudo é verdadeiro, e saber que daqui a nada estou contigo, acredita que é um incentivo!

Ao meu irmão Zé, por acompanhar todo o meu percurso e sempre me exigir mais e melhor, pelo apoio incondicional a todos os níveis, pela ótima pessoa que é (às vezes até demais) e acima de tudo pela proteção!

Aos meus sobrinhos maravilhosos, ao Ian, que sempre foi como um irmão para mim e apesar de tudo, sei que gosta mais de mim do que de chocolate, obrigada Marisa por este presente! Ao Guilherme, ver-te crescer passo a passo está a ser um prazer, obrigada Zé e Kikas!

Ao Pedro, aturar-me não é fácil, então nestes últimos meses ainda mais difícil... Mas obrigada por teres compreendido, apoiado e lavado a loiça tantas vezes! É bom saber e sentir o orgulho que tens em mim.

Aos meus tios, por acreditarem e não desistirem de mim!

Por último, mas de igual modo imprescindíveis à concretização deste sonho, às crianças da Educação Pré-Escolar do contexto cooperante, por todo o afeto e carinho ao longo de todos os meses, por todas as aprendizagens conjuntas que construímos, por me fazerem sair de casa de manhã com um sorriso! De igual modo às crianças do 4.º B, por me terem recebido com tantos abraços sem ainda me conhecerem e por ter sido possível dar cada vez mais significado e sentimento a esses abraços matinais.

DEDICATÓRIA

À minha Mãe, pelo exemplo de profissional de educação que foste e pelo exemplo de Mulher e Mãe que és.

RESUMO

O relatório de estágio apresentado é um documento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente estagiária, pois espelha o processo de (re)construção de conhecimentos, competências, atitudes éticas e valores. Este relatório habilita profissionalmente para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Realçam-se referentes teóricos e legais que se mobilizam fundamentando Prática Educativa Supervisionada (PES) em consonância com as observações dos contextos e das particularidades dos grupos onde a docente estagiária foi integrada. Com este suporte, desenvolveram-se práticas educativas potenciadoras de desenvolvimento significativo e autêntico das crianças através de paradigmas socioconstrutivistas da educação. Desta forma, o processo de formação profissional aproximou-se à metodologia de investigação-ação, realçando-se a importância da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, para a transformação das práticas educativas pelo que potenciou um profissional reflexivo-investigador. Salienta-se ainda o processo de colaboração realizado entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, fomentando a mobilização de novos saberes e o envolvimento de todos, conduzindo a uma coconstrução coletiva e a práticas renovadas.

Neste contexto, reforça-se que a PES contribuiu para construção da identidade profissional docente, alicerçada em conhecimentos científicos e pedagógicos, no conhecimento profissional proveniente da experiência e de referências de ordem ética e deontológica.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Colaboração; Reflexão; Socioconstrutivismo; Perfil humanista.

ABSTRACT

The internship report presented is a fundamental document for the personal and professional development of the trainee teacher, as it reflects the process of (re)building knowledge, skills, ethical attitudes and values. This report professionally qualifies for teaching in Pre-School and Primary Education.

Highlighted theoretical and legal references were mobilized supporting the Supervised Educational Practice (SEP), together with the observations of the contexts and the particularities of the groups that integrated the trainee teacher. With this support, educational practices were developed in order to provide significant and authentic development of children through socio-constructivist paradigms of education. In this way, the professional training process approached the action research methodology, emphasizing the importance of observation, planning, action, reflection and evaluation, for the transformation of educational practices, through which a reflective-research professional was promoted. The process of collaboration between the pedagogical pair, the cooperating counselors and the institutional supervisors was also highlighted, encouraging the mobilization of new knowledge through the involvement of all, leading to collective co-construction and renewed practices.

In this context, it is reinforced that the SEP contributed to the construction of the professional identity, based on scientific and pedagogical knowledge, professional knowledge from experience and on ethical and deontological references.

Keywords: Supervised Educational Practice; Collaboration; Reflection; Socioconstructivism; Humanist profile.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Dedicatória	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Lista de anexos	viii
Lista de apêndices	ix
Lista de abreviações	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e legal	3
1. Paradigmas comuns à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico	3
2. Paradigmas específicos à Educação Pré-Escolar	13
3. Paradigmas específicos ao 1º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do centro escolar	29
2. Contexto educativo da educação Pré-Escolar	32
3. Contexto educativo da educação do 1º Ciclo do Ensino Básico	39
4. Metodologia de Investigação em Educação	45
Capítulo III – Ações educativas – Descrição e análise	50
1. Ações educativas em contexto da Educação Pré-Escolar	51
2. Ações educativas em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	82

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Guião de Pré-Observação da Prática educativa Supervisionada

Anexo B – Matriz de Planificação

B1 – Contexto de Educação Pré-Escolar

B2 – Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Registos fotográficos

A1 – Contexto de Educação Pré-Escolar

A2 – Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice B -*Curriculum Vitae* – Joana Castro

LISTA DE ABREVIações

BYOD – Bring Your Own Device
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EE – Encarregado de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PAG – Plano de Atividades de Grupo
PAT – Plano de Atividades de Turma
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
PES – Prática educativa supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
QR – Quick Response
RA – Realidade Aumentada
SEP – Supervised Educational Practice
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAEM - Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nation Children’s Fund

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida."

Jonh Dewey

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), como unidade curricular referente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o presente relatório visa a reflexão, descrição e fundamentação da prática educativa desenvolvida nos contextos cooperantes de estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a fim de evidenciar o percurso de formação inicial docente bem como o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais consequentes dos processos de reflexão e observação, em colaboração nas ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos.

Deste modo, este percurso de formação, retrata um segundo ciclo de estudos complementar à licenciatura, habilitando a um perfil duplo de docência, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este perfil duplo fomenta uma visão holística da educação e do desenvolvimento da criança, refletindo as experiências de planificação, ação e avaliação da ação educativa, de forma adequada aos diferentes atores.

Neste sentido, a PES objetiva a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos para a construção de um profissional de educação reflexivo, crítico e fundamentado, que privilegia uma atitude de investigação constante, ambicionando a transformação da educação e contribuindo para a coconstrução de saberes profissionais alicerçada na postura indagadora (Ribeiro, 2018).

Assim, a futura docente, assume a PES como um momento da formação inicial fundamental para a construção e para o desenvolvimento de aprendizagens profissionais inerentes às especificidades de ambos os níveis

educativos, possibilitando reforçar e sustentar a sua intencionalidade pedagógica, estimulando a autodescoberta e a autoavaliação.

Posto isto, a estrutura do relatório de estágio contempla a existência de três principais capítulos que precedem uma metarreflexão que espelha as aprendizagens e vivências durante o período da prática educativa. Assim, o primeiro capítulo apresenta de forma crítica e reflexiva um enquadramento teórico e legal referente aos paradigmas comuns e específicos aos dois níveis educativos, que suportaram e orientaram a prática educativa desenvolvida pelo par pedagógico.

O segundo capítulo concerne à caracterização do centro de estágio, contemplando as evidências e particularidades de ambos os ambientes educativos, bem como dos diferentes grupos cooperantes. Ainda neste ponto, integra-se a especificação da metodologia de investigação que orientou as ações pedagógicas desenvolvidas, permitindo gerir o próprio currículo de acordo com o conhecimento acerca do contexto e das crianças.

No terceiro capítulo deste relatório, é possível ler a descrição e a análise crítica, reflexiva e fundamentada das práticas planificadas e desenvolvidas nos dois contextos de educação, sendo visível a fundamentação das decisões pedagógicas tomadas através da mobilização das informações e conceções evidenciadas no capítulo I e II.

Por último, a metarreflexão no fim do relatório, permite aceder a uma análise retrospectiva e reflexiva deste processo de formação, realçando-se o desenvolvimento profissional, pessoal e social ao longo da PES, bem como as perspectivas e ambições da futura docente. Deste modo, reflete os saberes adquiridos e construídos que transformam a docente estagiária numa profissional, compreendendo que os saberes docentes possuem múltiplas fontes e localizam-se numa dimensão temporal, sendo um processo permanente, que concilia o espaço da prática com o da reflexão teorizada (Tardif, 2004).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A prática profissional não é um mero saber fazer, mas implica uma fundamentação teórica e uma articulação coerente entre teoria e prática, exige um confronto permanente entre teoria e prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica” (Lopes da Silva, 2013, p.295)

Neste primeiro capítulo serão enfatizados os paradigmas pedagógicos comuns aos dois níveis de ensino no âmbito deste mestrado, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), abordando ainda o panorama da evolução da Educação em Portugal, através do seu enquadramento político e legal. Posteriormente serão evidenciadas as especificidades de cada uma das valências educacionais com enfoques teóricos que foram considerados pertinentes de modo a suportar a ação desenvolvida nesta Prática Educativa Supervisionada (PES), fundamentando uma ação pedagógica coerente.

1. PARADIGMAS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No sentido de ilustrar a visão da criança enquanto ser social e futuro adulto e a evolução do seu papel no contexto de aprendizagem, parece pertinente abordar algumas alterações que ocorreram na sociedade, mais especificamente a nível da educação, de modo a tornar perceptível as

pedagogias atuais. Então, no final do século XIX, a criança era vista, ao nível da educação e perante a sociedade, como “um ser passivo, um aluno[/criança] mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem (...) como tábua rasa” (Formosinho, 2014, p. 19), visão esta, que fundamentava a pedagogia transmissiva e desvalorizava o papel da criança na construção e no processo da sua aprendizagem. Apenas o educador/professor detinha a palavra, tomava decisões e transmitia o que considerava pertinente, a criança apenas deveria memorizar e reproduzir esses mesmos conhecimentos transmitidos, sendo submisso e obediente à autoridade. No centro do processo educativo, deixando de parte a conceção de aprendizagem, posicionava-se o educador/professor, sendo o sujeito principal deste processo (Formosinho, 2014).

A mudança do século XIX para o século XX e os anos que se seguiram, com o reconhecimento da criança como ser competente, digno de direitos, foram cenário de um borbulhar de propostas de renovação pedagógica, como alternativas à pedagogia transmissiva, refletindo os avanços nas diversas áreas de conhecimento científico relacionadas com o Homem, tais como a sociologia, a filosofia e a psicologia. Fröebel, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi foram alguns autores que contribuíram com “ideias e imagens novas de criança, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil e de ensino-aprendizagem” (Gomes & Silva, 2007, p. 273) abrindo horizontes para a criação de novas pedagogias. Na educação, tendo em conta a evolução do papel/posição da criança na sociedade e do seu respetivo ofício, foram valorizadas as pedagogias participativas, como alternativa às transmissivas, que reconheciam o direito da criança à participação encarando-a “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 20). O profissional de educação deixa de ser o único sujeito no processo de aprendizagem, a criança contribui para esse processo e ambos constroem a sua aprendizagem. Esta mudança de paradigma é fundamentada e apoiada por modelos socioconstrutivistas, entre os quais, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo High Scope, o modelo Reggio Emilia, a Pedagogia-em-

Participação e a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Estas teorias têm em comum o papel da criança como o centro do processo educativo e o papel do professor como potenciador do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento humano, bem como o seu comportamento, podem ser compreendidos ou explicados através da interação entre os sujeitos e o ambiente, contextos sociais e familiares, e o comportamento, visto como o resultado dessa interação. Tendo em conta a importância desta interação, Bronfenbrenner, apresentou a perspectiva da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979). Esta perspectiva, “implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, (...) um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, (...) as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive” (Portugal, 1992, p.37), não se baseando apenas nas interações com os contextos mais próximos, mas também com os contextos que abrangem esses mesmos contextos, “uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra” (idem, p.37). Nesta perspectiva, as crianças passam a ser encaradas como indivíduos ativos que são influenciados pelo meio que as rodeia; a interação sujeito-mundo assume igual importância à interação mundo-sujeito e realça-se a relevância das inter-relações entre diversos contextos. A compreensão de Vygotsky realçou a importância da dimensão social e contextual na medida em que é através de ambientes interativos e das relações com adultos e pares que as crianças se desenvolvem, estimulando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009).

Portugal não passou indiferente a estas transformações, e Irene Lisboa, já em 1943, se referia aos benefícios da MTP como modelo pedagógico inovador e o MEM crescia nos anos 60 impulsionado por Sérgio Niza (Vasconcelos *et al.*, 2011). No entanto, só após o processo de democratização do país, com a revolução portuguesa de 1974, teve início uma nova política educativa. A Assembleia Constituinte aprovou, em 1976, a Constituição da República Portuguesa, onde foram publicados princípios assentes nos direitos sociais dos cidadãos, de aprender e ensinar/educar, do acesso à educação e à cultura e

igualdade de oportunidades na aprendizagem. Apesar disto, dificuldades associadas à instabilidade política do Estado Novo, tais como falta de estruturas e de agentes educativos, não favoreceram uma efetiva mudança (Pacheco & Sousa, 2016). Em 1986, Portugal abraçou a “globalização” com a entrada na União Europeia e investiu na “individualização institucionalizada” (Sarmiento *et al.*, 2009, p. 68) com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que se apresentou para o “sistema educativo assim como a Constituição da República para a República Portuguesa” (Pacheco & Sousa, 2016, p. 89) valorizando a Educação como base da construção do ideal de sociedade e do modelo de cidadão. Na LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) é estabelecido “o quadro geral do sistema educativo” definido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito” de todos os portugueses “à educação e cultura” garantindo deste modo o “desenvolvimento global de personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade [e] do ensino” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). Em 1989, a Convenção dos Direitos das Crianças, reforçou este mesmo direito à educação valorizando também o “princípio de igualdade de oportunidades”, reconhecendo ao sistema educativo responsabilidade no “pleno desenvolvimento da personalidade” da criança, da sua “formação de carácter e cidadania, preparando-a para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro; UNICEF, 1989).

Tendo em conta todas as transformações e alterações de conceitos a que a Educação esteve exposta ao longo dos anos, Jacques Delors (1996), sugeriu quatro pilares que deveriam servir como base para a organização da Educação. A Educação deve “transmitir (...) mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências para o futuro” (Delors *et al.*, 1996, p. 89). O primeiro pilar do conhecimento ou da Educação implementado foi “aprender a conhecer”, que implica um controlo dos próprios instrumentos do conhecimento e conseqüentemente a compreensão sobre o meio envolvente. Para colocar em prática este pilar, é necessário aprender a aprender (*idem*, p. 92), recorrendo à memória, ao

pensamento e à atenção individual. Associado a este pilar, surge de imediato o segundo, “aprender a fazer”, como ensinar a colocar a teoria em prática, como articular estas duas vertentes e como utilizar os seus conhecimentos. “Aprender a viver juntos”, encarado como o pilar mais desafiador da educação, pois implica a aprendizagem de valores pessoais e de socialização, o terminar com preconceitos e sobrevalorizações individuais perante outros, fomentando a convivência, a cooperação e o trabalho de equipa. Por último, o pilar “aprender a ser”, defende que a educação deve ser responsável pelo desenvolvimento da pessoa, a todos os níveis, formando pessoas justas, autónomas e responsáveis através da liberdade de pensamento, da promoção da imaginação e dos seus talentos, bem como o desenvolvimento das suas personalidades.

Nesta linha de pensamento, a MTP vai ao encontro dos pilares da educação propostos por Jacques Delors. É uma pedagogia “não de um-entre-dois – a teoria e a prática – (...) mas de um-entre-três, as acções, as teorias e as crenças, numa triangulação interactiva e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 5), participativa que dá voz à criança, documenta essa voz e planifica como estratégia e processo para essa escuta. Sendo uma metodologia pertencente à perspectiva socioconstrutivista, rompe com o ensino transmissivo e fomenta a aprendizagem experiencial, colocando a criança no centro da sua aprendizagem e detentora de poder na decisão desse mesmo processo. A organização do espaço, do tempo pedagógico e das relações e interações, “elementos essenciais que condicionam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização do trabalho” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009, p. 8), permitem a construção e implementação deste tipo de pedagogia.

Esta metodologia implica trabalho colaborativo, que promove o desenvolvimento de profissionais reflexivos, isto é, capazes de articular a prática com a teoria e princípios “antes, durante e depois da acção” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009, p. 10), e promove também, aprendizagens significativas nas crianças, que devem ser encaradas com um direito.

Para que surjam projetos significativos, é necessário promover um ambiente envolvente, no qual as crianças possam manifestar vontades e interesses, que conduzam a um “problema/tema” que necessita de resolução ou esclarecimento. Esse processo, por vezes longo, necessita de planificação, construída cm base nas interações adulto-criança e criança-adulto, num processo colaborativo onde os interesses das crianças devem estar sempre presentes, exigindo sensibilidade, flexibilidade e abertura por parte do educador/professor.

Refletindo sobre a importância das diferentes fases de trabalho por projeto, surge a Fase I – Definição do problema, fase que facilmente se desenvolve quando existe um ambiente onde o diálogo e a expressão é valorizado e aprofundado, recorrendo-se aos conhecimentos prévios de cada um, efetuando-se registos que levam à “teia inicial”, como resultado da reflexão prévia (Vasconcelos *et al.*, 2011). Seguindo-se a Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho, que deve ser sempre flexível e dinâmica, aberta a alterações e acréscimos que todos os participantes considerem importante no decorrer do processo que deve ser resultado do trabalho cooperativo e colaborativo e incorporar as sugestões de todos (cf. capítulo III). Na Fase III – Execução, procura-se concretizar o processo (flexível) previamente planificado promovendo o envolvimento por parte de todos os intervenientes. Por último, a Fase IV – Divulgação/Avaliação, “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância (JI) no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p. 17), é um momento de partilha e exposição de todo o seu trabalho, do percurso que efetuaram para a resolução de uma questão/problema/ambição e esclarecimento da mesma. Nesta fase, avalia-se a intervenção e o envolvimento do grupo, a cooperação entre as crianças e os adultos, bem como as competências adquiridas tendo em conta os objetivos específicos e gerais. A documentação e registo por parte do educador/professor ao longo do projeto torna-se imprescindível nesta última fase para maior veracidade.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), foi consolidada a integração da EPE no sistema educativo e a reorganização curricular do ensino básico (Vilarinho & Sarmento, 2016). Ainda, ficou definido que a formação inicial de educadores e professores seria de nível superior, perspetivando a formação contínua como ferramenta de educação permanente, assente em práticas metodológicas que favoreçam e estimulem a inovação e a investigação, conduzindo a “uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), legislando de base o que deve ser uma prática docente fundamentada resultante da interação do conhecimento teórico, rotina e técnicas aprendidas, com a observação, reflexão e investigação sobre a prática (Serrazina & Oliveira, 2002; Formosinho, 2014). O saber profissional, “consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” garante ao educador/professor uma “contínua adequação aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Esta visão da necessidade constante de atualização de conhecimentos foi já também enfatizada por Delors *et al.* (1996) incentivando os profissionais de educação a aproveitar todas as ocasiões para “atualizar, aprofundar e enriquecer [os] primeiros conhecimentos” (idem, p. 89). Nesta perspetiva, a constante mudança e imprevisibilidade das situações educativas obrigam à emergência de uma “*nova profissionalidade docente*” inserida num paradigma reflexivo e “de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo” (Leitão & Alarcão, 2016, p. 67). Em consonância com este paradigma, pressupõe-se que o profissional de educação compreenda as especificidades de cada criança em cada contexto educativo respeitando “as diferenças culturais e pessoais dos alunos (...) valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê como prioridade política uma escola inclusiva que concretize o direito de cada

criança, independentemente da sua situação pessoal ou social, a uma “educação e formação facilitadora da sua plena inclusão social” (idem, p. 2918), assegurando que, no fim da escolaridade obrigatória, todos tenham alcançado os seus direitos: “um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” (DGE, 2018, p. 4).

Cabe ao educador/professor exercer a sua atividade profissional de uma forma holística e integrada, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas sustentadas em opções teóricas e metodológicas, nomeadamente a abordagem multinível, compreendida como “um modelo compreensivo e sistémico” orientado para o sucesso de todas as crianças “oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta (...) [das crianças] às mesmas” (idem, p. 18).

Com seguimento, o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que impliquem a diferenciação pedagógica, que permitem criar oportunidades onde todas as crianças/alunos atinjam o seu máximo potencial, é possível através da gestão flexível do currículo, como resultado do trabalho colaborativo entre todos os docentes. É de igual modo importante, atribuir-lhe a função de orientar as aprendizagens, torná-lo adequado e significativo perante as exigências sociais. Nesta construção de currículo, como “um conjunto de aprendizagens necessárias, mutável e socialmente construído” (Roldão, 2001, p. 69), o profissional de educação evidencia o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, na medida em que a sua participação é incentivada, favorecendo a conceção de “currículo negociado” (Alonso, 2002, p. 70). Baseando as suas práticas educativas nestas conceções, os docentes, através do socioconstrutivismo, concebem experiências concretas e significativas para as crianças.

Nesta linha de pensamento surge a avaliação como parte integrante do currículo. A avaliação permite regular a prática educativa, orientando o processo e certificando as aprendizagens desenvolvidas, visando ainda “a

melhoria (...) da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (Despacho n.º 5907/2017). O profissional de educação deve recorrer também à avaliação como “elemento regulador e promotor (...) da sua própria formação” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), desenvolvendo-a de forma contínua e formativa, implicando uma atitude problematizante.

Neste sentido, e no âmbito desta PES, é fundamental reconhecer o momento de passagem das crianças para alunos, enfatizado na transição entre a EPE e o 1.º CEB, salientando-se que o presente relatório habilita a um perfil de docência duplo, que abrange ambos os contextos educativos “a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” e permitindo “o acompanhamento dos alunos [/crianças] pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). É então necessário que os educadores e professores reconheçam as similaridades e os contrastes que as crianças enfrentam nesta transição, construindo um percurso educativo que implique “sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro), assumindo assim, a transição educativa como “um desafio para a inovação em pedagogia, para a formação de futuros docentes e para a própria investigação” (Ribeiro, Flores & Sá, 2016, p. 440).

Na perspectiva da articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB, o currículo deve ser entendido como um projeto formativo integrado, cuja construção e desenvolvimento são feitos por um processo contínuo de tomada de decisões políticas, mas também pedagógicas e didáticas dos profissionais dos dois níveis de educação em colaboração. É através de práticas curriculares colaborativas de docentes daqueles dois níveis educativos que são criadas condições curriculares e pedagógicas facilitadoras da realização, pelas crianças, de aprendizagens na EPE que são fundamentais para a sua transição com sucesso para o 1.º CEB (Ferreira & Rodrigues, 2019, p. 360).

De igual modo, a fim de facilitar as transições educativas, salienta-se a importância dos agrupamentos de escolas, que procuraram esbater o “isolamento organizacional e pedagógico” (Formosinho, 2016, p. 99) dos JIs e das escolas do 1.º CEB, promovendo a integração numa só unidade, favorecendo um percurso sequencial e articulado entre os diferentes níveis educativos, assumindo-se como um ponto facilitador para as transições educativas (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio; Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril). Formosinho (2016) defende que novos conhecimentos provêm de conhecimentos, experiências e vivências prévios, e estes, devem ter continuidade. Desta forma, a educação do 1.º CEB, deve assumir um papel que promova a continuidade dos desenvolvimentos e aprendizagens adquiridos no JI, e assim sucessivamente, devendo este processo ser iniciado no JI, quando recebe as crianças, provenientes quer de creches ou de ambientes familiares. Deste modo, se os diferentes níveis de educação e ensino fomentarem este princípio, presente em grande parte dos normativos da legislação que estão em vigor, as transições deixam de ser a passagem para um outro momento de ensino, mas sim uma continuação do seu processo de aprendizagem, assumindo intencionalidade educativa, concretizada de forma colaborativa visando a formação plena e segura das crianças (Serra, 2004).

Neste sentido, a importância da supervisão da prática pedagógica é de igual modo realçada, na medida em que fomenta o trabalho colaborativo entre supervisores, professores e estagiários. Cabe ao supervisor estabelecer ligação entre os agentes educativos, conduzindo-os à reflexão conjunta a fim de melhorar a prática e a qualidade de educação, de desenvolver o crescimento pessoal de todos os envolvidos assim como a construção de conhecimentos profissionais (Ferreira & Fernandes, 2015).

2. PARADIGMAS ESPECÍFICOS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao contextualizar e localizar a educação pré-escolar na história, remetemos ao século XIX, século onde emergiu a criação de contextos assistenciais para a EPE. Esta necessidade surgiu da industrialização, que provocou “a separação entre o contexto de vida familiar e o contexto do trabalho produtivo” (Formosinho, 2016, p. 83). Mais tarde, no século XX, pós-guerra, o aumento significativo do trabalho feminino e a consciência do contributo ativo deste género para a sociedade, foi outra razão social para a emergência verificada. A par com estas necessidades, foi na criação da LBSE, em 1986, em que a EPE foi consagrada como parte integrante do sistema educativo, para crianças dos 3 até à idade de entrada na escolaridade obrigatória, e conseqüentemente, na sociedade portuguesa, verificando-se “a gradual valorização da criança na sociedade e na família, logo, o aumento das expectativas face à educação” (DEB 1999, pg. 9, citado por Vasconcelos, 1999, p. 99). Aparece em 1997, definida como “a primeira etapa da educação básica” na Lei Quadro da Educação Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Desde então, a EPE vem estruturando e marcando o seu papel na sociedade, deixando de ser vista como um local para a guarda de crianças, para ser reconhecida como um contexto educativo, responsável por proporcionar diversas vivências que contribuem para a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança preparando-a para a vida adulta, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

A EPE surge como complementar da ação educativa da família, reconhecendo que é com base na cooperação entre os diversos contextos sociais em que a criança se insere, que é possível a promoção de um desenvolvimento holístico da criança e do sucesso da sua aprendizagem. Apresenta ainda uma perspetiva de educação para a cidadania (idem), promovendo a igualdade de oportunidades na aprendizagem, respeitando as características individuais de cada criança, e a sociabilização através da inserção da criança em grupos sociais diversos, dotando-a da capacidade de respeito

pelo outro e pelas diferenças culturais. A diversidade cultural atual nos JI é um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada um. Esta etapa permite ainda o seu desenvolvimento global em diferentes níveis, tais como, o desenvolvimento da expressão e da comunicação, fomentando a curiosidade e o pensamento crítico para uma melhor compreensão do mundo (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

O reconhecimento da importância da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem surge, mais uma vez, evidenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entendidas como referências orientadoras da prática educativa do educador de infância que decorreram dos objetivos pedagógicos estabelecidos na Lei Quadro, que se constituem num conjunto de princípios gerais que servirão de apoio à sua intervenção profissional, atribuindo sentido à sua ação através da reflexão do educador sobre a intencionalidade das suas atividades (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro).

Ao educador cabe então o papel de apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em conta as interações entre os contextos sociais em que esta se encontra, fomentando a escuta dos interesses e ideias da criança, da sua curiosidade natural, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua própria aprendizagem (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A última revisão das OCEPE em 2016, introduziu claramente a importância da inclusão através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas e respeitadoras das características individuais e diferenciadoras de cada criança, dotando-a de sentimentos de autoestima e segurança; a introdução de dois novos domínios no âmbito da Área de Expressão e Comunicação: a Educação Física e a Educação Artística; a valorização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a importância das transições no entendimento da educação como um *continuum*, uma unidade global (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro).

É salientada a capacidade do educador enquanto gestor e construtor do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), valorizando os saberes e competências de cada criança, promovendo a construção de aprendizagens integradas e significativas, sendo estas de enorme relevância, adequadas e capazes de fomentar aprendizagens significativas (Lopes da Silva *et al.*, 2016; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Esta construção e desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao grupo de crianças deve sustentar-se primeiro na recolha de informações sobre o contexto social e familiar das crianças, permitindo uma caracterização inicial em que o educador, mobilizando o conhecimento e as competências necessárias, planeia a sua intervenção na condução do processo educativo utilizando instrumentos de apoio, como projectos curriculares de estabelecimento e de grupo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro), tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes às OCEPE, garantindo uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo, considerando a sua articulação e contemplando todas as crianças de modo equilibrado (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Numa perspetiva de qualidade e valorização da EPE, sabe-se que a prática educativa deve, para além de se apoiar nas orientações curriculares, fundamentar-se em referentes teóricos consistentes, considerando os vários modelos curriculares existentes, desenvolvendo e ajustando assim o currículo de modo a responder às especificidades da criança e do grupo e às características do meio no qual está inserido (Lopes da Silva *et al.*, 2016; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva, 2013) possibilitando experiências múltiplas, contribuindo para um processo de aprendizagens holísticas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Os modelos curriculares na EPE podem ser entendidos como um conjunto de “premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 1996, p. 15). Tendo em conta esta definição, irão ser

referidos algumas abordagens metodológicas, que serviram de suporte à ação (cf. Capítulo III), pertencentes a um ou mais modelos curriculares, entre os quais o Modelo High-Scope (construído a partir da aplicação da teoria de Piaget à prática), o Modelo Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (que também abrange outros níveis educativos e que tem na sua base a prática de Freinet) (Lopes da Silva, 2013) e a Metodologia de Trabalho por Projetos (MTP). Estes modelos curriculares têm em comum uma visão socioconstrutivista, entendendo a criança como protagonista na construção do seu conhecimento e o educador como condutor do processo educativo, enquadrando-se no conceito abrangente da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015). Urge aqui referir Dewey como inspirador do conceito de pensamento reflexivo, que propõe “a formação reflexiva tanto da criança como do professor e uma educação baseada na investigação protagonizada pela própria criança, tornando-a sujeito de seu próprio conhecimento (o aprender-fazendo)” (Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza, 2007).

No âmbito das pedagogias participativas, a aprendizagem pela ação, presente na ideologia da abordagem pedagógica do modelo High Scope, esteve na base de todas as planificações efetuadas ao longo desta PES (cf. Capítulo III). Considera-se que as crianças aprendem ao experimentar e vivenciar situações ou conceitos, logo toda a aprendizagem que é feita pelas crianças deve ser incentivada para que seja uma aprendizagem ativa, isto é, a criança toma a iniciativa sobre o que quer trabalhar e como quer trabalhar, tendo por base as suas experiências e conhecimentos prévios. Assim, através dessas experiências, da manipulação/ação sobre os objetos e interação com pessoas, ideias e conhecimentos, constroem o seu próprio conhecimento, novos saberes e modelos sobre a realidade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Com este tipo de aprendizagem o/a educador/a tem o papel de observador-participante, procurando estar atento e sensível aos interesses da criança, bem como à sua evolução, para que consiga dar resposta às suas necessidades, permitindo-as explorar e criando momentos propícios para compreenderem o mundo à sua volta, através de exposição a diferentes

situações. Desta forma, cabe aos educadores, orientar as crianças para efetuarem uma reflexão crítica sobre as suas experiências e atividades, que as levam a retirar significado das mesmas. A construção do conhecimento em cada criança implica ritmos únicos de aprendizagem, que devem ser respeitados e estes, podem ser estimulados através de distintas estratégias (Hohmann & Weikart, 2011). Esta conceção do modelo pedagógico, marcadamente cognitivista, visa promover a autonomia das crianças, como podemos verificar na estruturação dos quatro pilares fundamentais dos ambientes de aprendizagem: tempo, espaço, materiais e interações (idem).

O trabalho colaborativo e cooperativo entre os educadores, as crianças e todos os intervenientes, é outro princípio considerado imprescindível nesta PES (cf. Capítulo III), sendo também um dos princípios básicos do modelo de Reggio Emilia. Focando na organização do espaço físico, este princípio revela-se fundamental para conseguir “criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa” (Lino, 1996, p. 101), e para que se sintam agentes participativos e ouvidos, pertencentes ao contexto educativo do qual fazem parte. Neste ambiente de cooperação, este modelo privilegia o ouvir e o falar, proporciona um ambiente participativo e de partilha, que incentiva as crianças a questionarem-se e expressarem essas mesmas questões, promovendo assim capacidades a nível da tomada de decisões e na resolução de problemas. A comunicação é encarada como a base do modelo e “quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.), mais rica a escola será” (Malaguzzi, 1994, p.72, citado por Lino, 1996, p. 102). Estes princípios vão também ao encontro da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), como já referido.

Efetuando a interligação com o trabalho de cooperação e a colaboração, surge um dos sete princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM): a prática democrática da organização partilhada (Niza, 2012). Este princípio pertencente a todos os níveis educativos de ensino deve iniciar-se no JI, desde cedo, durante as escolhas da organização do tempo, espaço e materiais, o planeamento das atividades, a criação de projetos e todo o seu processo e na

resolução de problemas comuns que surgem no dia-a-dia. “Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com 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, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, preâmbulo). As crianças devem compreender que todos têm opiniões próprias, que estas devem ser respeitadas, e quando é necessária uma solução em grupo, o melhor critério a utilizar é a democracia, preparando-os desta forma, para a sua formação cívica e pessoal (Niza, 2012).

Nas metodologias para a educação pré-escolar, a MTP, representa uma enorme referência para os profissionais deste nível educativo, assim como as OCEPE. Este documento auxilia e é uma referência na organização do ambiente educativo, da componente educativa e na gestão do currículo, e integra as diferentes áreas de conteúdo, com exemplos de aprendizagens a promover através da exploração das mesmas, que contribuem para melhorar a qualidade da EPE: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação que inclui diferentes áreas (Educação Motora, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática) e a área de Conhecimento do Mundo.

Os fundamentos e princípios defendidos nas OCEPE integram o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, a criança como sujeito do processo educativo, resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Neste sentido, a PES realizada no contexto cooperante procurou sustentar-se nesses princípios.

A área do Conhecimento do Mundo, “procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 7), desta forma, através de “viagens”, foi possível a articulação com as restantes áreas

de conteúdo (cf. Capítulo III) promovendo a criatividade, através de inovação e experimentação que implicaram teoria relevante. Apesar de a criatividade surgir muitas vezes a par com as artes, nada impede que atividades científicas a fomentem de igual modo, cabe ao educador criar momentos que permitam o desenvolvimento da mesma (Woods, 1995), individualmente ou em grupos. É através dela, que as crianças desenvolvem o conhecimento e a construção de si próprios. A criatividade é também promovida pelo brincar, e conseqüentemente, o brincar é influenciado pela criatividade, devendo ser reconhecido como o foco do currículo da EPE, facilitando a concretização dos objetivos da educação (Spodek & Saracho, 1998), envolvendo ainda a criação de estratégias e desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

No entendimento de que desenvolvimento e aprendizagem se processam de forma holística, reconhecer a importância do brincar nesta etapa da vida como demonstração dos interesses da criança, como um meio privilegiado de aprendizagens e desenvolvimento permite uma construção articulada do saber, abordando as diferentes áreas de forma globalizante e integrada (DGE, 2018). Na pedagogia froebeliana, estão presentes concepções sobre o brincar como a seriedade, o envolvimento, a auto-atividade, o caráter livre e o estado de alegria e bem-estar (Pinazza & Kishimoto, 2007, p. 40-41). O jogo pode surgir como suporte às brincadeiras que incluem a imaginação e a execução de algo, tornar realidade esses momentos fomentam a criatividade, bem como a capacidade de resolução de problemas; ou também espontaneamente, quando procuram mesmo os jogos estruturados ou não-estruturados. Nos momentos de jogo, é importante a adequação dos materiais, estimulantes, específicos, manipuláveis e simbólicos; a fim de promover uma exploração livre e autónoma por parte das crianças.

Nesta linha de pensamento, caracteriza-se o educador de infância como uma profissão essencialmente ética, uma vez que intervém ativamente na construção de um novo ser humano, não descurando a afetividade encarada como um dos “pilares do convívio humano” (Estrela, 2010, p. 40). Posto isto, as emoções, secundárias à ética, devem fazer parte das ações pedagógicas. Esta

hierarquização permite colocar limites à afetividade, que por sua vez, deve estar assente na ética e no conhecimento, fortalecendo o profissionalismo desta profissão. De acordo com Marta (2015), “falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição do pensamento e na ação” (p. 126), neste sentido, na EPE, educar e cuidar são dois conceitos indissociáveis. O cuidar surge então a par com a qualidade das interações estabelecidas entre adulto e criança, que devem evidenciar valores de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 106), que propiciam relacionamentos afetivos importantes que necessitam “ser alimentado[s] pelo desenvolvimento pessoal e profissional” (Marta, 2015, pp. 128-129). É possível diferenciar estes conceitos através do estabelecimento de uma relação de qualidade entre o educador e a criança, evidenciando-se um cuidar ético, na medida em que a preocupação ética profissional é baseada e adequada às necessidades das crianças. Assim, o educar ético, que exige a existência de ambientes securizantes onde as crianças são valorizadas e escutadas e no qual existem diversas oportunidades de aprendizagem, potenciam o desenvolvimento da criança e do profissional (Marta, 2015), contribuindo para a construção da identidade profissional dos educador de infância que deve ser vista como um “processo dinâmico, inacabado e contínuo de reinterpretção do significado das experiências, da prática profissional ou simplesmente biográficas” (Marta, 2015, p. 178).

3. PARADIGMAS ESPECÍFICOS AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) apresenta-se no sistema educativo de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º). Representa quatro dos previstos nove anos de Ensino Básico, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) prevê objetivos gerais do Ensino Básico que passam por garantir uma “formação geral comum a todos os portugueses” perspetivando “o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, promover e sensibilizar para a educação artística e desenvolvimento físico e motor; inter-relacionar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (idem, artigo 7º), e ainda, valorizar a dimensão humana, criando atitudes de relação, cooperação e autonomia, formando pessoas civicamente responsáveis e interventivas, preparando-as para a vida em sociedade.

Nestes objetivos gerais integram-se os específicos ao ensino do 1.º CEB, encarado como um ensino globalizante, que perspetivam 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” (idem, artigo 8º). Contudo, assumindo que atualmente a sociedade enfrenta novos desafios provenientes da globalização e da aceleração do desenvolvimento tecnológico, a escola vê-se obrigada a preparar alunos para “empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”, emergindo a necessidade de desenvolver novas competências nos alunos que permitam “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

De forma a responder a estas necessidades foi construída uma “matriz de princípios, valores e áreas de competências” (idem), que devem orientar o desenvolvimento do currículo, estabelecida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um perfil de base humanista com inspiração em C. Rogers, considerando uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais (Moreira, 1999). Neste sentido, as aprendizagens passam a ser vistas como o “centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável

como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (idem, p. 6).

Considerando que a promoção de um ensino de qualidade depende de aprendizagens significativas e efetivas, que por sua vez exigem consolidação e gestão integrada do conhecimento, “constituindo-se como um todo em acção e não como um somatório de partes” (Roldão, 2005, p. 19), onde os saberes disciplinares são valorizados, assim como a transdisciplinaridade e a diversificação da avaliação, e também a promoção de “capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), emergiu uma reorganização curricular concomitante com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As Aprendizagens Essenciais surgem então como um conjunto comum de conhecimentos a adquirir “identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo” (Despacho n.º 6944-A/2018). Uma cultura de autonomia e de trabalho colaborativo entre docentes, suportam este documento, que visa tornar a aprendizagem melhor e mais significativa, apresentando diretrizes para uma prática pedagógica centrada nas potencialidades individuais de cada aluno.

Refletindo sobre outro princípio implicado no Perfil dos Alunos, a inclusão, é fundamental reforçar que a “escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia” (Oliveira-Martins, 2017, p. 12). O profissional de educação deve reconhecer e valorizar a diversidade de alunos, quer a nível socioeconómico, cultural, quer do ponto de vista cognitivo e motivacional, promovendo a igualdade ao invés da discriminação “eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens assente numa abordagem multinível” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 4º). Com seguimento, a abordagem multinível, como opção metodológica, que colabora com um currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, visa

“colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem (...) [e] dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interacção, cognição ou aprendizagem” (idem, artigo 3º) permitindo que todos os alunos consigam adquirir e desenvolver os conhecimentos, competências, atitudes e valores pressupostos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, fomentando a imagem de uma verdadeira educação inclusiva (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Evidencia-se a importância desta abordagem, corroborando com DGE (2018) que defende que um “sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos” (idem, p. 4), deste modo, esta abordagem “contempla simultaneamente, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos” (idem, p. 19).

O acesso à aprendizagem e à participação das crianças no seu processo de formação é possível através da gestão autónoma e flexível do currículo por parte do docente, contudo “as escolas [apenas] podem gerir 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base” (Despacho n.º 5907/2017). Neste sentido, de acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, constam nessa matriz curricular-base respetiva ao 1.º CEB, quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória – Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões –, sendo-lhe atribuídas 25 horas semanais na totalidade, sendo que sete são destinadas à Matemática e sete à área de Português, sobrando 11 horas para as restantes áreas. Esta distribuição de carga horária fomenta um conhecimento hierárquico que limita a formação integral dos alunos (Alonso, 2002). Porém, o Despacho n.º 5907/2017 reforça que no 1.º CEB, as áreas disciplinares possibilitam a articulação curricular numa abordagem globalizante do processo de ensino e aprendizagem (artigo 7.º) e atribui ainda, natureza transdisciplinar às componentes curriculares – Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (artigo 10.º).

Nesta linha de pensamento, o docente enquanto gestor do currículo, deve desenvolver práticas pedagógicas que impliquem a gestão da articulação

horizontal do currículo em cooperação, a mobilização de conhecimentos de situações do meio envolvente ou do quotidiano, atividades de observação, de experimentação, de questionamento, que estimulem a aprendizagem cooperativa entre pares. Estas práticas devem, ainda, valorizar a utilização rigorosa de fontes de informação e privilegiar o uso das tecnologias de informação e comunicação contribuindo para ambientes estimulantes onde se desenvolve a curiosidade intelectual (idem, artigo 18.º). É, então, necessário que o professor reconheça o impacto diferenciado que a criação de ambientes educativos estimulantes tem para a aprendizagem da criança, que invista na qualidade destes, refletindo as suas intencionalidades educativas. Esta é uma função profissional complexa que deve recorrer à consciência reflexiva e crítica da e sobre a ação do profissional enriquecida na colaboração com pares, no âmbito da sua “zona de desenvolvimento profissional próximo” (Oliveira-Formosinho, 2014).

Com efeito, a flexibilidade curricular na gestão do currículo, impulsiona “competências transversais, transdisciplinares numa teia que interrelaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho) que se refletem nas crianças, contribuindo para facilitar a sua inserção na sociedade do séc. XXI.

Assumindo a mudança e transformação da sociedade, o profissional de educação deve garantir uma adequação e adaptação à evolução tecnológica e científica implícita, estando preparado para atualizar o seu conhecimento através da investigação e formação contínua, e para desempenhar novas funções. Neste sentido, as práticas educativas renovadas que promovam um auto-desafio profissional e transformação das suas ações, devem ser a base da sua planificação, que assegura a participação ativa de todos os alunos. Em concordância, Cardoso (2002) reconhece que o “acto educativo é, por excelência, um momento de comunicação entre o educador e o educando” (p. 26) e neste sentido, o diálogo surge como instrumento nuclear da comunicação e fomenta ações pedagógicas com clima de partilha, permitindo criar um

“grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Ferreira & Santos, 1994, p. 29).

Nesta linha de pensamento e assumindo uma visão socio construtivista no 1.º CEB, o processo de ensino e aprendizagem que dá resposta às individualidades pessoais de cada criança conduzindo ao seu desenvolvimento integral, considerando diferentes estilos de aprendizagem, fundamenta uma educação com sentido. Isto possibilita ampliar e diversificar modos de aprender e a seleção de opções metodológicas sustentadas em diferenciadas estratégias e recursos pedagógico-didáticos, influenciando, nas crianças, a motivação e a predisposição para a aprendizagem bem como o modo de aprender os conteúdos curriculares.

Uma organização de trabalho que cria oportunidades de crescimento, e fomenta as competências referidas previamente é o trabalho de grupo, no sentido em que “Quando na sala de aula se realizam trabalhos em grupo, a aula é completamente um espaço do aluno, uma vez que vão ser eles próprios a construir a sua aprendizagem” (Lúcia, Carmo & Marcelino, 2005, p. 145). Com esta organização surge a importância da fomentação do trabalho cooperativo e consequentemente de aprendizagens colaborativas entre os alunos, sendo encarada como uma estratégia de ensino/aprendizagem. Este tipo de competências e aprendizagens permitem incentivar os alunos a trabalhar em pequenos grupos, a fomentar a interajuda, a partilha de ideias e conceções, procurar e investigar em conjunto, visando alcançar determinado objetivo. Estrategicamente, o papel do professor é crucial na orientação do processo de aprendizagem e como facilitador dos ambientes de aprendizagem. O nível de intervenção do professor deve variar consoante as características do grupo e tendo em consideração o nível de agitação, ou entusiasmo do mesmo. Cabe ainda ao professor, dinamizar o trabalho e verificar se todos os elementos participam ativamente nas tarefas, fomentando a autonomia nos alunos (Lúcia, Carmo & Marcelino, 2005) e visando a promoção de uma escola inclusiva, como um “local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (Oliveira-Martins, 2017, p. 4). A

organização dos grupos deve ser algo previamente ponderado pelo docente, tendo em conta a implicação de alguns critérios como: a atividade planeada, a duração da mesma e os objetivos. A heterogeneidade dos grupos, englobando crianças com diferentes níveis e ritmos de aproveitamento e interesses, promove a diversidade de resoluções para o mesmo problema, conflitos de ideias, pontos de vista e conseqüentes argumentações distintas, “permitindo um progresso mais visível a todos os elementos do grupo” (Lúcia, Carmo & Marcelino, 2005, p. 139).

Esta temática de trabalho de grupo relaciona-se de igual modo com o conceito de motivação intrínseca e cooperação. No que concerne à motivação intrínseca, esta revela-se imprescindível a esta estratégia pedagógica, tendo em consideração a relação emocional que os alunos desenvolvem com o tema proposto e a vontade que adquirem para a sua realização (Sharan & Sharan, 1992) promovendo um maior envolvimento por parte dos alunos na concretização da atividade. O conceito de aprendizagem cooperativa é apresentada por Lopes e Silva (2009) como uma “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor” (Lopes & Silva, 2009, p. 4) assumindo cooperação como “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (idem, p. 3) sendo estes conceitos, a base da temática em causa.

Com seguimento, de forma a diversificar estratégias e recursos, o professor precisa de desenvolver constantemente a sua criatividade, conseguindo promover práticas educativas que motivem os alunos e se ajustem aos interesses sociais atuais. Desta forma, recorrer às TIC, como recursos didáticos que facilitam e alargam o processo de aprendizagem, além de que motivam as crianças, é uma opção que emerge do contexto real, uma vez que a sociedade atual é uma sociedade tecnológica (Flores, Peres & Escola, 2011). A tecnologia permite desmaterializar e globalizar a informação, libertando-a da cultura tradicional, estimulando a interatividade na educação (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2012), sendo uma mais valia no processo de aprendizagem.

Esta perspetiva contrasta com a educação passiva oferecida pelos manuais escolares, recursos que predominam nas salas do 1.º CEB, tornando-se pertinente que os docentes reflitam sobre a utilização dos mesmos, numa sociedade em mudança com necessidades de respostas educativas adequadas às novas gerações (Flores, Ramos & Escola, 2015). Reconhecidos como “instrumentos de acesso ao conhecimento” (Santo, 2009, p. 104), os manuais acabam por condicionar as práticas educativas na medida em que os profissionais de educação restringem a sua ação a este recurso. Neste sentido, no âmbito da PES desenvolvida em contexto do 1.º CEB, os manuais foram utilizados de forma criativa, personalizados através da mobilização das TIC, reconhecendo o seu valor científico, mas sem permitir que este material compromettesse ou limitasse a autonomia profissional (cf. Capítulo III). Em concordância, o DL n.º 47/2006, de 28 de agosto, prevê a mobilização de “outros recursos didático-pedagógicos (...) apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares” (artigo 3.º), implicando novamente a motivação que torna o percurso escolar mais prazeroso e satisfatório.

Em concomitância, a avaliação influencia também a motivação das crianças, sendo então necessário centrar a avaliação para a aprendizagem, ao invés da avaliação da aprendizagem. Sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e tendo como foco a sua melhoria através de intervenção pedagógica contínua, este processo deve explicitar “enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Despacho n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 22.º). No 1.º CEB, considera-se que a avaliação deve compreender a avaliação diagnóstica, que se “realiza no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 24.º) visando conhecer as crianças e identificar possíveis necessidades para futuras adequações de estratégias a partir dos conhecimentos prévios, interesses e ritmos de aprendizagem; a avaliação formativa, de carácter contínuo e permanente, facilitando a recolha de dados de forma sistemática a fim de ajustar o processo de ensino e

aprendizagem e como ponto de partida para futuras intervenções (Diogo, 2010); e também a avaliação sumativa, a única de carácter quantitativo que se traduz “na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Despacho n.º 5907/2017, artigo 22.º), no final de um período e ano letivo ou no fim de uma unidade temática. Com efeito, a avaliação formativa assume um carácter central, quando é objetivo do profissional de educação, a promoção de uma escola inclusiva e a adoção da abordagem multinível, uma vez que é uma modalidade que se centra na aprendizagem. Neste contexto reforça-se a intencionalidade ao longo da PES integrando os seus resultados nas planificações, mas também cada uma delas produz novas informações detetados em grelhas de observação (DGE, 2018, p. 21).

Em suma, ser professor do 1.º CEB implica conseguir interpretar situações de maior e menor sucesso, sustentados pelo seu “enorme e rigorosíssimo saber científico” (Roldão, 2005, p. 19), incluindo conhecimentos sobre o currículo, sobre as áreas e componentes curriculares, sobre a sociedade e os seus desafios futuros, integrando as individualidades de cada criança, reconhecendo as diversas formas de aprender e a capacidade de mobilizar todo este saber, como um todo para a sua prática educativa. É neste percurso que se vai construindo a identidade docente, processo de transformação contínuo resultante de todas as interações referidas e associado aos valores de cada um e às experiências vividas ao longo da sua formação (Pimenta & Anastasiou, 2008).

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

“Construir um contexto que participe na participação colocou-se ao longo do século XX como um dos maiores desafios a que a pedagogia da infância procurou responder. De Maria Montessori a Malaguzzi encontramos respostas muito diferenciadas que, contudo, defendem uma idéia em comum: a aprendizagem é situada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22).

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do centro escolar onde se realizou a PES, salientando-se as especificidades relativas à EPE e ao 1.ºCEB, permitindo desenvolver uma prática pedagógica consciente e fundamentada, assumindo os contextos como dimensão educativa. Seguindo-se de um subcapítulo relativo à metodologia de investigação utilizada, valorizando a vertente de docente investigativo, promovida pela educação do século XXI, que implica o conhecimento do meio e o investigar das estratégias a implementar de modo a valorizar a prática pedagógica.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO ESCOLAR

O Centro Escolar onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada (PES) pertence a um Agrupamento da área do grande Porto. O respetivo agrupamento foi constituído em 2008 e é composto por cinco instituições educativas, oferecendo estas níveis de educação e ensino diversificados, desde o JI ao ensino secundário. Contextualizando o Agrupamento a nível físico e social, este possui uma localização privilegiada e uma vasta rede de transportes

públicos o que influencia a contínua expansão urbanística e populacional. Esta expansão, provoca, por sua vez, diversidade sociológica e respetivas implicações: “desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, níveis díspares de escolarização e de formação” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 3). A comunidade docente deste Agrupamento é composta por um total de 299 professores e a não docente por uma equipa de 110 profissionais. De acordo com o Projeto Educativo (PE), a população escolar, tendo em conta a diversidade sociológica, é constituída por famílias com baixo nível de escolaridade, situações socio-financeiras débeis consequentes do desemprego e de baixos rendimentos. Estas características podem influenciar o comportamento e rendimento escolar das/dos crianças/alunos.

Nas instituições pertencentes ao agrupamento existem crianças/alunos de etnia cigana e outros oriundos do estrangeiro que transportam consigo especificidades da sua cultura. Considerando o contexto onde se insere o Agrupamento, o PE refere que é “imperioso conhecer e respeitar esta diversidade dos alunos, socioeconómicas e familiares” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 8) a fim de conseguir dar oportunidades e respostas às/aos crianças/alunos promovendo uma educação onde todos aprendam, assente nos princípios da equidade e de justiça social (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

No PE assumem como missão tornar todo o Agrupamento num espaço onde visam a interação e aprendizagem e proporcionar condições que favoreçam um ensino de qualidade e onde se possam formar cidadãos “ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e de diferença” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 12).

Refere ainda que pretendem que a Escola seja vista e reconhecida como um local de excelência de aquisição de conhecimento, na qual desenvolvem competência e transmitem valores, onde praticam a inclusão quer a nível pessoal quer a nível social, onde respeitam a herança cultural, na qual é promovido o envolvimento de toda a comunidade educativa e fomentam uma convivência entre a comunidade educativa e o meio envolvente harmoniosa. Para que esta visão estratégica se concretize, está assente em alguns domínios

que passam pelo combate ao abandono escolar, práticas de avaliação interna conducentes à reflexão, readaptação de estratégias, estabelecimento de relações de proximidade e cooperação com as instituições locais, entre outros. Assumem, portanto, como objetivo nuclear para a ação educativa, “A melhoria contínua da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 14). Para além do PE, no Regulamento Interno (RI) e no Plano Anual de Atividades (PAA) encontram-se diversos objetivos, normas e princípios, direitos e deveres, que orientam o funcionamento das escolas integrantes.

A instituição educativa onde se realizou a PES, está em funcionamento, no concelho da Maia, desde o ano letivo de 2006/2007 e em 2014 foi submetida a obras para melhorar a capacidade e condições do edifício, projeto entre a Câmara e a BRISA. Atualmente, este centro escolar possui dois edifícios interligados por um espaço comum. Um dos edifícios é composto por duas salas destinadas à educação pré-escolar, um hall comum a essas duas salas onde é realizada a receção das crianças e um quarto de banho. No corredor tem duas salas do 1.ºCEB, duas casas de banho, um polidesportivo, onde se realizam os momentos de expressão motora e uma sala de Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM), esta sala destina-se a crianças com dificuldades a nível motor, metal ou sensorial e que necessitam de cuidados de saúde diferenciados. Existem também nesse corredor, acesso ao espaço exterior, que conta com uma horta e uma área com bastantes árvores, pertencente à EPE e outro acesso a outro espaço exterior, com grande área em cimento e um campo de futebol, destinado às crianças do 1.º CEB com ligação para o segundo edifício. Este é composto por uma sala de receção, um gabinete, três quartos de banho, uma sala de arrumos, uma sala de professores e de educadoras de infância, uma dispensa, uma cantina e seis salas de 1.º CEB.

A estrutura organizacional é ilustrada por um organograma da instituição tendo no topo a coordenadora institucional que desempenha funções na EPE e no 1.ºCEB, “favorecendo a transição adequada entre os diferentes níveis e

ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). A comunidade docente desta instituição de ensino, é composta por oito professores do 1.ºCEB, duas educadoras da EPE e duas professoras da UAEM. Em relação ao corpo não docente, fazem parte doze profissionais, nomeadamente quatro assistentes operacionais na EPE, duas na UAEM e cinco no 1.ºCEB, e um porteiro.

O PAA do Agrupamento orienta algumas dinâmicas estabelecidas para a EPE, para o 1.ºCEB e para a UAEM. Este plano consiste num conjunto de atividades e objetivos definidos a partir do PE e do RI. Os educadores de infância e professores propõem algumas atividades, projetos e comemorações comuns, sendo realizadas ao longo do ano, de acordo com a sua especificidade e os/as grupos/turmas de crianças/alunos. Neste sentido, durante o período da PES, foi visível a interação pedagógica entre a equipa educativa, sempre numa perspetiva colaborativa de apoio mútuo, sendo a troca semanal das assistentes operacionais que apoiam as duas salas de EPE, um exemplo notório dessa interação.

2. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A adequação do contexto educativo e conseqüente oferta educativa tem por base “observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e oferecer atividades conseqüentes e adequadas, procurando sempre assegurar uma oferta rica e desafiadora que aumente a implicação das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p.118).

Tendo em conta a importância dos contextos educativos na vida da criança e dos profissionais, importa caracterizar a estrutura física e as dimensões que constroem o ambiente educativo, destacando a caracterização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações, promovendo uma análise mais detalhada do contexto educativo onde se realizou a PES. Esta caracterização sustentou-se num processo de observação direta e naturalista

(Estrela, 1994) que suportou as ações desenvolvidas e explicitadas no Capítulo III deste relatório, referentes a este nível educativo.

Com efeito, o par pedagógico teve a oportunidade de realizar a PES numa sala com um grupo heterogêneo, constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O grupo era composto por 19 crianças, 11 do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo predominante os quatro anos de idade. Das 19 crianças, apenas quatro frequentavam a instituição educativa no ano anterior, 14 eram provenientes de outras instituições e uma criança com quatro anos encontrava-se na EPE pela primeira vez. Esta revelava fraca assiduidade e pontualidade, refletindo-se este comportamento na dificuldade que a criança demonstrava em inserir-se no grupo, na interação com os seus pares e no desenvolvimento da linguagem, apresentando dificuldades no cumprimento de regras, integração nas atividades e nas rotinas diárias. Estas irregularidades podem contribuir negativamente para o seu desenvolvimento pessoal e social (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Contudo, de um modo geral, o grupo é bastante assíduo e pontual, empenhado e participativo nas atividades desenvolvidas e no cumprimento das rotinas diárias fomentando o seu desenvolvimento holístico.

Reconhecendo a criança como epicentro do processo educativo, a compreensão dos seus interesses, conhecimentos prévios, necessidades e dificuldades através da observação transversal e sistemática, englobando notas de campo, análise e posterior reflexão, permitiu a adequação da ação desenvolvida no contexto educativo. Dessa observação pôde constatar-se que as crianças privilegiavam atividades que contemplassem momentos musicais, leitura de histórias, situações de jogo, festividades. De destacar ainda, o interesse evidenciado por surpresas e pela dramatização de histórias. No que diz respeito às necessidades detetadas, as principais lacunas evidenciaram-se na Área de Formação Pessoal e Social, com demonstração de problemas de insegurança e de autoestima, dificuldade na escuta e no respeito pela opinião do outro e pela espera do momento da sua participação individual nos diálogos em grande grupo. Dificuldades ainda foram observadas ao nível da partilha e

cooperação com as outras crianças e na diminuta capacidade de atenção/concentração em alguns elementos do grupo, durante as atividades que assim o exigiam.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, relativamente às competências motoras, a maioria do grupo apresentava dificuldades em seguir orientações/regras e na conclusão dos jogos da forma prevista, revelavam ainda um controlo mais ou menos eficaz do corpo. Apresentavam também dificuldades a nível da motricidade fina, visível no manuseamento da tesoura, e a nível da lateralidade, demonstrando confusão na distinção entre o lado direito e o lado esquerdo. A falta de coerência no diálogo, a dicção infantil de duas crianças e a dificuldade demonstrada em noções temporais e sequencialidade, e ainda na capacidade de recontar/ordenar histórias previamente lidas, foram lacunas identificadas no que diz respeito ao domínio da linguagem oral.

Foi a partir desta caracterização inicial que as intenções educativas foram explicitadas e a intervenção planeada de modo a que as crianças pudessem realizar aprendizagens integradas em todas as áreas e domínios.

O ambiente educativo que salienta o espaço e os materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 26) deve ser organizado em áreas de interesse, sendo essas áreas geridas de forma flexível, respeitando o levantamento inicial da caracterização do grupo, em que as crianças podem circular livremente. Neste sentido, caracterizando o espaço físico, a sala de EPE possuía janelas grandes ao longo de uma das quatro paredes, viradas para o espaço exterior, proporcionando condições excelentes de luz natural. Existia um placar de cortiça ao longo de uma das paredes da sala, destinada à exposição das produções artísticas realizadas pelas crianças, que constituía “uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 26). Na parte inferior das paredes, que está ao alcance das crianças, eram afixados trabalhos que necessitavam de ser relembrados e utilizados pelo grupo.

Neste sentido, a sala de EPE onde o par pedagógico realizou a PES, estava organizada em sete áreas de interesse: biblioteca, casinha, expressão plástica, construções, jogos, acolhimento e área exterior; de modo a promover a alegria, a potencializar o desenvolvimento integral das crianças e a criar oportunidades de aprendizagem plural (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Eram evidentes nesta organização, influências do currículo High-Scope, na medida em que não se verificava apenas um único modelo na sala de atividades e se proporcionava às crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades, a exploração e experimentação dos recursos, sem organização fixa, garantindo a “visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170). Assim, a área da biblioteca era composta por uma pequena mesa e dois puffs e uma estante com livros, expostos pela capa. A área da casinha estava dividida em duas partes, a cozinha e o quarto, apelando ao jogo simbólico (faz-de-conta) com equipamentos, materiais e utensílios que permitiam que as crianças vivenciassem práticas do quotidiano familiar, representando vários papéis. De salientar ainda, que os materiais eram adequados, seguros e higienizados. A área da expressão plástica englobava a pintura, o desenho, o recorte, a colagem e a modelagem. Nesta área existia ainda, um lavatório que possibilitava a higiene das mãos de forma autónoma. Na área das construções, era possível observar as crianças a “tirar os blocos das prateleiras e amontoá-los em altura, alinhá-los em filas, carregá-los dentro de caixas de cartão, despejá-los e voltar a arrumá-los cuidadosamente nas prateleiras” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 184), o mesmo acontecia com os legos, dinossauros e animais selvagens, com a pista de comboios e carros. Relativamente à área dos jogos, as crianças tinham à sua disposição jogos em grande quantidade e diversidade, apelando o desenvolvimento de capacidades inerentes à realização dos mesmos, ao nível da memória, raciocínio lógico, resolução de problemas e construções. Na área do acolhimento existia um tapete em formato de puzzle, colado no chão e nas paredes em torno, estava exposto o mapa de presenças, como instrumento de pilotagem, que de acordo com o Movimento da Escola Moderna (MEM) visa aumentar e melhorar a

gestão da vida da sala por parte das crianças; as regras da sala e alguns esquemas resultantes de reflexão e diálogo realizado com as crianças neste local. Ao lado do tapete, tinha uma secretária com um computador utilizado para a audição de músicas, leitura de livros digitais e pesquisa de informação e para atividades que previam o recurso à internet e a aplicações *online*. Por último, mas com igual relevância no sentido em que é também um espaço potenciador de oportunidades educativas, a área exterior, encarada como “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 160), e como um local “privilegiado para atividades de iniciativa das crianças [possibilitando maior] interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 27). É relevante salientar que esta não é uma área para a qual as crianças podiam ir autonomamente, mas sempre que as condições meteorológicas permitissem, parte do dia era dedicada à mesma. Neste espaço, as crianças tinham oportunidade de observar, interagir e explorar elementos da natureza.

Para além destes materiais disponíveis nas áreas de interesse, são considerados igualmente importantes, os materiais de utilização reutilizável e os naturais, incentivando a criatividade, desenvolvendo a consciência ecológica, favorecendo a relação família-escola, ou seja, potenciando inúmeras aprendizagens no contexto educativo cooperante.

Ainda refletindo sobre a organização do ambiente educativo, no que concerne à organização do tempo pedagógico, a rotina diária surge como um ponto fundamental que permite desenvolver segurança e autonomia nas crianças. Estas, ao terem consciência dos diferentes momentos que constituem esta rotina, podem prever a sua sucessão dotando-as de uma melhor compreensão do tempo. Esta organização, através de um conjunto de tarefas definidas ao longo do dia, permite à criança saber “o que a espera, conhece[r] o que antecedeu, bem como conhecer o tempo da rotina em que está no momento” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p. 87).

No contexto educativo cooperante era reconhecida a importância do momento de receção das crianças, promovendo o “reencontro, a comunicação,

o bem-estar, a transição” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.73), propiciando o tempo de escuta na hora do acolhimento, realizado a partir das 9h da manhã. Esta rotina inicial de grande grupo era suscetível de entusiasmo e dificuldade no cumprimento de regras de convivência social por parte das crianças, sendo que para contornar essa situação, existia diariamente um chefe do dia, responsável pela marcação ordenada das presenças no respetivo mapa. As crianças dispostas no tapete de acolhimento tinham a oportunidade de partilhar as suas vivências. O momento que se seguia, destinava-se a atividades orientadas e previamente planeadas com as crianças, pela educadora cooperante/docentes estagiárias em grande ou pequeno grupo que se prolongavam até ao momento de higiene pessoal, que antecedia o lanche da manhã, permitindo aprendizagens diversificadas pela abordagem de diversas áreas de conteúdo. Esta rotina semanal era modificada às quartas e quintas-feiras, onde o grupo tinha atividades de expressão motora e expressão musical com profissionais específicos.

Ao lanche da manhã, sucedia-se brincadeira espontânea, preferencialmente no espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitissem, fomentando a interação com o outro grupo de EPE. Estes momentos que fomentavam a interação criança-criança “ampliam e enriquecem a (...) aprendizagem e as (...) competências sociais” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 28). No fim da manhã, por volta das 11.45h, as crianças eram incentivadas a um momento de higiene pessoal prévio ao almoço. As atividades eram retomadas pelas 13.30h, caracterizadas sempre por um momento inicial, proporcionado pela educadora, de retorno à calma, intitulado por “Saudação ao Sol” que permitia o relaxamento do grupo. Após este momento, eram novamente retomadas atividades orientadas, planificadas de acordo com os interesses e necessidades revelados pelas crianças. Meia hora antes do término (15:30h), o chefe do dia, ficava encarregue pela distribuição equilibrada dos colegas pelas áreas de interesse da sala de atividades. Depois da arrumação das diferentes áreas de interesse, o grupo reunia-se no tapete de acolhimento, aguardando a ida para casa ou para o prolongamento.

Durante a PES, emergiu a necessidade, em negociação com o grupo, da criação de uma nova rotina diária: o tratamento contínuo da “Horta é de Todos!”, inserido num projeto semanal desenvolvido pelo par pedagógico, como alternativa ao projeto implementado no contexto educativo “P. a Reciclar tem mais para Compostar”. Este visava a construção de uma horta escolar com as crianças, no espaço exterior, porém, o seu desenvolvimento ficou condicionado devido às condições do solo do espaço exterior. A introdução desta rotina evidenciou o caráter flexível da organização do tempo pedagógico, que apesar de ser planeado, está em constante modificação, aberto a experimentação no sentido de se adequar aos interesses das crianças.

Neste seguimento, é de igual forma pertinente abordar as relações entre os diferentes intervenientes, tendo em conta que estas “interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 28). O educador de infância deve concentrar-se então, na observação e reflexão das interações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e escola-família que ocorrem em contexto educativo, tirando proveito das potencialidades das mesmas para o desenvolvimento das crianças e para o seu desenvolvimento profissional. No que concerne às interações criança-criança, eram visíveis atitudes de cooperação e respeito entre elas, destacando-se os “cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos” (idem, p. 28) em diversas atividades e brincadeiras. A realização de atividades conjuntas ou partilha e acompanhamento de projetos entre as salas de EPE, eram outros fatores que fomentavam não só as interações criança-criança, como as interações criança-adulto e adulto-adulto, desenvolvendo-se ainda a compreensão de regras de convivência.

Encarando a criança como mediadora da interação família-escola, verificou-se a partilha de vivências em ambos os contextos, suscitando interesse em algumas famílias em compreender os projetos que estavam a ser desenvolvidos e acompanhá-los. No sentido de fomentar esta interação, eram ainda

desenvolvidas estratégias diversificadas que permitam a colaboração de todos os pais/famílias.

A organização do ambiente educativo, previamente abordada, foi pertinente neste relatório, tendo em consideração que esta organização “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 24).

3. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A fim de especificar as características do contexto cooperante onde se efetivou a PES na valência do 1.ºCEB, os instrumentos de recolha de dados, a observação direta e sistemática, as notas de campo e o Plano de Trabalho de Turma (PTT) elaborado pela docente cooperante, permitiram estruturar este subcapítulo de forma consciente e reflexiva, englobando características, interesses, dificuldades e necessidade específicas a cada criança e gerais ao grupo, e ainda refletir sobre as dimensões fulcrais da ação pedagógica. Estes instrumentos possibilitaram uma melhor compreensão do processo educativo e adequação da ação desenvolvida no decorrer da PES.

Neste sentido, a PES referente ao 1.ºCEB, foi desenvolvida com uma turma do 4.º ano de escolaridade. A turma em questão era constituída por um total de 23 alunos, sendo nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Dois alunos que tinham 11 anos, aquando o momento de transição da EPE para o 1.ºCEB, eram condicionais e os encarregados de educação optaram por deixá-los frequentar a EPE mais um ano. Este total englobava uma aluna da Comunicação Alternativa e Aumentativa que apenas interagiu com a turma em momentos orientados para

o efeito, sendo estes momentos de festividade ou de intercâmbio entre a UAEM e as restantes turmas, uma vez que a patologia que possuía impossibilitava-a de frequentar as aulas.

No que concerne a ritmos de trabalho e a níveis de desenvolvimento, verificou-se a heterogeneidade do grupo. Existiam duas crianças que necessitavam de diferenciação pedagógica pelo que estavam posicionadas nos lugares mais próximos da professora cooperante, de forma a terem maior apoio na realização de atividades. Foram ainda desenvolvidas e adequadas estratégias ao longo da PES (cf. Capítulo III), que visaram respeitar esses contrastes.

Constatou-se que nem todas as crianças auferiam de nacionalidade portuguesa, existindo diversidade cultural. Esta diversidade não foi “somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor [e do par pedagógico foi] (...) crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes” (Rodrigues, 2013, p. 11) no contexto cooperante, fomentando uma “educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes” (Oliveira-Martins, 2017, p.4). Existiam então, quatro alunos com dupla nacionalidade: uma portuguesa-ucraniana, duas portuguesa-brasileira e uma portuguesa-espanhola.

A fim de fomentar uma escola inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça “o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos”. Neste sentido, no que respeita a aspetos do agregado familiar das crianças, constatou-se que apenas duas viviam apenas com a mãe, vivendo as restantes com ambos os pais. Relativamente à situação profissional das famílias, na totalidade, apenas três pais estavam desempregados, pelo que as condições socioeconómicas das famílias eram favoráveis, fortalecendo esta conclusão pelo elevado número de pais efetivos na sua profissão. Quanto ao nível de formação académica, o grau de escolaridade predominante entre os pais era o 12.ºano, porém, três apenas

tinham concluído o 2.ºCEB, oito o 3.ºCEB, e onze frequentaram o ensino superior (Anexo X). A maioria dos pais auxiliava os estudantes na realização dos trabalhos de casa, contudo, o número de alunos que frequentavam atividades de tempos livres era significativa.

Com seguimento, continuando na abordagem do conhecimento e compreensão do contexto educativo, considerou-se necessário identificar no plano de ação da professora cooperante, quais as suas prioridades educativas e as metodologias e estratégias que sustentavam a sua ação, tendo em consideração uma reflexão crítica sobre as dimensões da ação pedagógica, mobilizando as suas potencialidades para a construção de conhecimentos. Nas prioridades educativas, centrando-se nos objetivos/competências a desenvolver, constatou-se a importância de atender às necessidades coletivas e individuais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Valorizava a afetividade, a proximidade com os alunos, um ambiente de bem-estar e segurança em sala de aula, não descurando o respeito e educação. É de salientar ainda, que apenas dois alunos, provenientes de transferência, não eram acompanhados pela docente cooperante desde o início do 1.ºCEB.

Esta relação de harmonia e segurança que se verificou nas interações estabelecidas entre a docente e os alunos foi igualmente observável na relação com os encarregados de educação (EE). Para além dos dois momentos semanais destinados ao atendimento dos pais, a docente encontrava-se diariamente disponível via presencial ou telefónica. Era mantida uma relação de respeito mútuo e de cordialidade em função do bem-estar dos alunos. A consistente relação bilateral escola-família foi de igual modo evidente na disponibilização e no envolvimento dos EE em atividades no centro escolar. O Plano Anual de Atividades da turma (PAA) fomentava essa interação na medida em que eram propostas no início do ano letivo, atividades que implicavam o envolvimento ativo das famílias, reconhecendo a complementaridade de funções e responsabilidades entre o mundo da família e o mundo da instituição educativa.

Ainda realçando as interações como dimensão educativa, a maioria dos alunos interagiu com os seus pares facilmente, revelavam proximidade e amizade, contudo eram visíveis alguns conflitos consequentes da falta de respeito pelo outro, pela diferença e pelas opiniões distintas dos colegas, conduzindo a uma participação, por vezes desorganizada, onde os alunos tentavam sobrepor a sua posição perante os outros. A lacuna observável nestes valores, refletiram-se também nas dificuldades em trabalhar cooperativamente com os colegas. Neste sentido, o par pedagógico fomentou este tipo de trabalho e organização ao longo de toda a ação desenvolvida na PES, visando o desenvolvimento dessas competências (cf. Capítulo III).

No que concerne aos interesses do grupo, constatou-se a evidente preferência pela área do Estudo do Meio que se justificava com as reduzidas horas letivas atribuídas à mesma e pela associação que os alunos estabeleciam entre essa área curricular e atividades dinâmicas. Foi igualmente notório, o interesse demonstrado por trabalhos de grupo, pela realização de debates, vigorando o poder de argumentação da maioria da turma, a partilha de diferentes resoluções para o mesmo problema, e pela inclusão de recursos tecnológicos na realização de atividades. A mobilização destes interesses observados encarados como potencialidades, para a prática educativa, fomentaram o desenvolvimento da literacia digital e a articulação entre as diferentes áreas de saber.

O grande entusiasmo evidenciado pela turma quando confrontada com diversos desafios, contagiou as mestrandas que juntamente com as crianças, pretenderam criar o projeto: Como dar vida ao manual escolar? que será apresentado no capítulo III deste relatório, tendo em consideração os benefícios da transversalidade curricular, e que os “projetos são um campo favorável ao desenvolvimento de aprendizagens de natureza interdisciplinar” (Cosme, 2018, p.9). De modo geral demonstrou ser um grupo curioso, dinâmico e participativo, com vontade de saber mais e de forma autónoma, pelo que trabalhos de pesquisa em pequeno grupo, foram dinamizados pela díade pedagógica.

Na perspectiva defendida pelo modelo ecológico humano, o ambiente da sala irá influenciar as interações aluno-aluno e aluno-professor (Bronfenbrenner, 1979), refletindo-se de diversos modos consoante a sua organização. Mais, é neste ambiente que os alunos passam grande parte do seu dia e torná-lo atrativo e funcional irá aumentar a motivação e o interesse no desenvolvimento das aprendizagens. A aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma alternativa à tradicional, fomentando a formação de grupos de trabalho e estimulando a interação, a cooperação e interajuda com os outros (Lopes e Silva, 2009).

Direcionando para o contexto educativo cooperante, a sala de aula era organizada em quatro filas de mesas (horizontais), voltadas para o quadro. Apesar desta organização permitir à docente cooperante ter mais perto de si os alunos com ritmos de aprendizagem menos elevados, esta disposição remetia para o modelo de ensino tradicional, centrando o ensino e a aprendizagem no professor. Em frente à primeira fila, existia a secretária da professora, equipada com um computador que era utilizado na maioria dos dias em conjunto com o retroprojetor e com o quadro interativo, tornando as aulas mais dinâmicas e motivando a participação voluntária dos alunos.

Um dos lados da sala possuía janelas grandes que permitiam a iluminação de luz natural na maioria dos dias, e no outro lado existia uma parede que se destinava à exposição dos trabalhos e atividades realizados pelos alunos, individualmente ou em grupo. Ainda se podia encontrar uma banca com torneira disponível à utilização autónoma por parte das crianças, quer a nível da higiene pessoal, quer dos materiais ou para encher garrafas de água. A sala tinha também, um pequeno móvel com caixas identificadas, para arrumação dos materiais das crianças, já os seus portfólios e manuais, bem como os materiais da docente, eram arrumados em dois armários no fundo da sala. Nesse espaço de organização de materiais, estavam disponíveis recursos didáticos, destacando-se os não estruturados e a enorme seleção de obras literárias, infantil-juvenil que os alunos têm ao seu dispor para os momentos em sala de aula de leitura autónoma. A par com estes momentos, é necessário

salientar a parceria existente com a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, esta disponibilizava uma biblioteca em carrinha – BiblioMaia – que se deslocava ao centro escolar uma vez por mês. Nestes dias, os alunos poderiam requisitar novos livros, entregar ou renovar os que já tinham, apenas necessitavam do seu cartão de biblioteca. A adesão da turma em questão foi geral, evidenciando entusiasmo na requisição de novos livros. Esta parceria revelou ser uma mais-valia para colmatar a falha da inexistência de uma biblioteca no centro escolar.

Como subentendido, os recursos tecnológicos disponíveis no centro educativo eram insuficientes para as práticas que o par pedagógico desejava implementar sustentadas nos interesses do grupo, pelo que não foi um limite, pois foram acionadas outras estratégias para adquirir os recursos necessários. Tendo também em conta as potencialidades dos mesmos a nível do desenvolvimento profissional, uma vez que o “carácter dinâmico das Tecnologias da Informação e da Comunicação determina mudanças fugazes nas identidades profissionais dos docentes, desafiando novas competências e novos sentidos na aprendizagem que enriquecem e transformam o currículo” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 1).

Relativamente à gestão e organização do tempo, verificou-se a existência de rotinas diárias e segundo Zabalza (1998), estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (p. 52) este carácter previsível, conduz a ambientes onde a segurança e a autonomia é estimulada. Contudo, a participação das crianças na gestão destas rotinas, no contexto cooperante, não era fomentada. Neste sentido as horas letivas eram distribuídas pelas áreas curriculares, Matemática e Português ocupavam a parte da manhã, tendo em conta as características do grupo e a carga horária atribuída pela matriz curricular. Da parte da tarde, no horário da turma, constavam as áreas de Estudo do Meio, Expressões e Apoio ao Estudo. Parte das manhãs de terça e sexta-feira, destinavam-se ainda à correção de trabalhos de casa, uma vez que a docente apenas marcava duas

vezes por semana, algo vantajoso para os alunos e para as famílias, uma vez que os alunos tinham entre três a quatro dias para os realizarem, reforçando a ideia que após o ensino formal obrigatório na sala de aula, as crianças devem poder usufruir do seu tempo livre para a fazer outras coisas (Araújo, 2009). Um projeto de Expressão Musical – Music’Art, era ainda desenvolvido nesta turma, em momento letivo (30 minutos semanais) por um docente externo.

Esta caracterização e conhecimento do ambiente pedagógico, nas suas dimensões em conjunto com os pressupostos teóricos previamente abordados neste relatório, contribuem para a adequação e qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas durante a PES.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O desenvolvimento de uma atitude de investigação do profissional de educação perante a sua ação, objetivando a “teorização da prática” (Lopes da Silva, 2013, p. 301) através da articulação de fundamentos teóricos e processos de ação, visa a melhoria da educação bem como das competências profissionais do docente.

Neste sentido, investigar “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação”, sendo através deste processo que “se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam ideias inovadoras” (Coutinho, 2014, p. 4). A consciência de que a formação é um processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e da necessidade de responder aos desafios e exigências atuais da educação, remetem para “a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL nº 240/2001).

Sendo a Investigação-Ação (IA), encarada como “uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e prática em que o

professor [e o educador] interfere[m] no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (Alarcão, 2010, p. 116), as suas etapas foram orientadoras da PES.

Neste seguimento, o carácter dinâmico do processo da metodologia em questão, é visível através das fases cíclicas que o constituem: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Gómez, 1999). As fases estão todas interligadas e é necessária uma constante articulação entre todas (Maldonado, 2015) a fim de facilitarem a compreensão de situações educativas.

A observação realizada durante a PES, em ambos os níveis educativos, caracterizou-se como participante, sistemática e intencional, e assumiu-se como um dos processos imprescindíveis à prática pedagógica. O seu carácter contínuo e transversal, focado na análise de todos os que estão envolvidos no processo, na interdependência dos seus comportamentos, privilegiando as interações, permitiu participar na vida do grupo em estudo, compreender as características e particularidades das crianças, bem como as suas necessidades e interesses. Este tipo de observação, assume-se assim como um dos instrumentos fundamentais de recolha de dados da investigação, sendo um processo que, para além da perceção, tem intencionalidade (Estrela, 1994). Como auxílio à observação, foi construído um diário de formação, que contemplou as notas de campo que surgiram decorrentes da observação em contexto e posteriores reflexões, permitindo organizar o pensamento e tomar consciência do que foi observado. Este instrumento permitiu problematizar, refletir e interpretar esses aspetos e construir hipóteses explicativas dos mesmos (Latorre, 2003). Observar permite então, tomar decisões adequadas, uma vez que são fundamentadas, e também recolher informações para avaliar uma dada situação ou fenómeno educativo. Deste modo, importa salientar o carácter indissociável destes três instrumentos de recolha de dados.

Com o mesmo intuito, foram ainda elaborados uma grelha de observação, registos fotográficos e audiovisuais, que permitiram a captação e registo de determinados aspetos e pormenores de grande impacto na prática educativa, para uma posterior análise e interpretação da realidade, revelando-se “uma

técnica de obtenção de informação cada vez mais popular na investigação-ação” (Latorre, 2003, p. 80).

Neste sentido, por meio da observação, análise e reflexões, as planificações elaboradas adquiram sentido e foram adequadas às potencialidades e limitações do grupo, de forma a garantir o sucesso das aprendizagens que foram promovidas (Estrela, 1994). O processo de planificação, apesar de possuir estruturas distintas para cada nível educativo, reúne objetivos, recursos e estratégias de atuação, concretizados através da elaboração de um documento orientador, onde eram referidos os interesses e necessidades dos grupos, com base no processo de observação e espelhando o conhecimento dos documentos orientadores, particularmente as OCEPE e o Currículo do 1.º CEB (DL nº 55/2018 de 6 de julho de 2018). Tendo em consideração que “a situação não pode ser prevista em toda a sua complexidade” (Woods, 1995, p. 132), as planificações construídas foram de carácter flexivo, encaradas apenas como uma orientação para a ação, valorizando e incorporando os imprevistos e reconstruindo a ação através dos contributos das crianças (Zabalza, 1999), fomentando a conceção socio construtivista do processo de ensino e aprendizagem e evidenciando o processo de reflexão na ação.

As aprendizagens perspectivadas nas planificações, fruto de escolhas realizadas de forma “consciente e deliberada (...) [e] de uma reflexão intencional e racional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21), estimularam a coesão das ações desenvolvidas, na medida em que existia articulação e conexão progressiva, traduzindo-se na articulação de saberes (Lopes da Silva *et al.*, 2016). A atuação colaborativa entre a díade pedagógica, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais nesta fase, fomentou a aprendizagem cooperativa e o aperfeiçoamento da prática educativa. Neste seguimento, distingue-se a etapa da avaliação, na qual se realizaram reflexões retrospectivas sobre a ação, recolhendo e analisando informações para futuras decisões, verificando a adequação das estratégias utilizadas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), dos objetivos e recursos, salientando as aprendizagens evidenciadas semanalmente. A avaliação formativa, com base nas suas

características descritas no Despacho n.º 5907/2017, de “carácter contínuo e sistemático”, com recurso a “instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” foi a modalidade de avaliação adotada na PES, uma vez que permitiu “obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” visando a sua reformulação e melhoria (cf. Capítulo III).

Para além das fases referidas previamente, a metodologia em questão perspetiva ainda momentos reflexivos constantes, antes, durante e pós ação (Schön, 1987). De forma a contribuir para este processo autorreflexivo, foram elaborados guiões de pré-observação – instrumentos de reflexão prévios à ação, que permitiram atribuir sentido à intervenção. A reflexão durante a ação foi visível na incorporação dos imprevistos que surgiram, como referido anteriormente. No que concerne à reflexão pós ação, esta foi auxiliada pela construção de narrativas escritas individuais, essenciais “na co-construção de saberes que fomentam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional” (Ribeiro, 2011, p. 44) dos docentes, proporcionando momentos de introspeção, relevantes para a reconstrução de futuras intervenções (Estrela & Estrela, 2001), e ainda pelas reuniões pós-observação, nas quais, a reflexão era efetuada em colaboração com o par pedagógico, com a educadora/professora cooperante e com as docentes supervisoras institucionais. Estes momentos reflexivos em colaboração fomentaram “o cruzamento dos saberes e experiências e a conjugação das vontades proporciona[ra]m avanços mais substantivos do que esforços isolados” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45). Corroborando com Schön, é através da reflexão que existe uma “conexão entre o conhecimento e a acção nos contextos práticos” (Domingo, 2003, p. 77).

Em suma, de acordo com Latorre (2003), a transformação e o aperfeiçoamento das práticas são os princípios da intencionalidade da investigação em educação. Ao fundamentar-se pela observação e reflexão sistemática da prática educativa, esta atividade autorreflexiva, sustenta a autoformação e o autoconhecimento dos educadores/professores, que não só

melhoram o contexto onde estão inseridos, como também ampliam as suas competências profissionais. Neste sentido, a “investigação-acção (...) [revela ser o] recurso [mais] apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), devido à sua dimensão investigativa e à sua dinâmica cíclica que permite a constante interligação da teoria e da prática.

Um docente investigador deve então, interiorizar que “o deslocamento da investigação sobre educação para investigação em educação corresponde aos deslocamentos da explicação para a implicação, do olhar à escuta e da objectividade ao sentido” (Berger, citado por Lopes, 2001, p. 381).

CAPÍTULO III – AÇÕES EDUCATIVAS – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Os profissionais de educação “devem deixar de ser aqueles que dão informação e conhecimento para ser um “jardineiro”, cuja responsabilidade é nutrir o crescimento das crianças de forma a permitir que o potencial inato de cada uma delas floresça e dê frutos” (Yus, 2002, p. 235).

A ação desenvolvida na PES, no contexto da EPE e no 1.ºCEB, apoiou-se nos conhecimentos teóricos e contextuais referidos nos capítulos anteriores deste relatório. A partir deste conhecimento foi possível observar as necessidades, interesses e aprendizagens já adquiridas, projetando, deste modo, ações a desenvolver. Para este conhecimento foi importante o diálogo e a sua valorização. O diálogo deve ser visto como momentos onde “a comunicação é intensamente profunda, pois diz mais que significados e vocábulos, diz da intenção real, da atitude legítima de um ser-em-relação-com-o-outro” (Parreira, 2016, p.119).

Ainda neste relatório serão visíveis as aprendizagens das crianças e da futura profissional, a nível da EPE e do ensino do 1.ºCEB, realçando desta forma o perfil duplo.

Este capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos: o primeiro traduz algumas práticas educativas vividas e experienciadas na EPE; no segundo subcapítulo elencaram-se, também, algumas práticas educativas vividas e experienciadas no 1.ºCEB.

Em ambos os níveis educativos, as ações educativas serão apresentadas de forma analítica e reflexiva.

1. AÇÕES EDUCATIVAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em contexto da EPE desenvolveu-se com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e todas as propostas educativas foram planeadas privilegiando os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, respeitando simultaneamente, as suas singularidades, os diferentes ritmos de aprendizagem e motivações. Assim, a metodologia de IA contribuiu para uma prática educativa alicerçada numa postura de observação, ação, e reflexão constantes (Latorre, 2003).

Neste relatório serão apresentadas de forma analítica e reflexiva as atividades da PES, algumas inseridas em projetos de curta duração, mas com fio condutor e outras atividades dentro da MTP que decorreu quase até ao fim da PES.

A MTP procura construir um percurso participativo onde dá voz à criança e documenta essa voz. Estando inserida na perspetiva sócio construtivista, coloca a criança no centro da sua aprendizagem e encara-a como detentora de poder na decisão desse mesmo processo. Neste sentido, desenvolveram-se uma panóplia de atividades, nas quais o Livro foi a base de todas estas experiências vividas, conduzindo ao aumento do interesse pela área da biblioteca por parte do grupo, nomeadamente: atividades em torno do Dia Mundial da Alimentação (cf. Apêndice A, A1, fig. 1 e fig. 2); exploração do projeto que estava implementado no contexto educativo, “P. a Reciclar tem mais para Compostar” (cf. Apêndice A, A1, fig. 3 e fig. 4); atividades relacionadas com a efeméride do Halloween; e dinamização da área da biblioteca (cf. Apêndice A, A1, fig. 5 e fig. 6), revelando sequencialidade educativa.

Realçam-se então, algumas atividades em torno do Halloween, que apesar de não ser uma tradição portuguesa, esta celebração é uma realidade incentivada pela sociedade de consumo atual, que ao disponibilizar as decorações e as fantasias já elaboradas, remete as novas gerações para a sua vivência, quebrando a imaginação e a criatividade nas crianças em virtude do estereotipado visível nas lojas. Se uma criança quer ser um fantasma, compra

um fato de fantasma, ao invés de tentar perceber como pode fazer um e de tentar encontrar “formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.38).

Neste sentido, numa primeira abordagem, foi necessário enquadrar esta festividade a nível histórico, realizando uma reflexão com o grupo sobre as conceções acerca do Halloween, recorrendo aos seus conhecimentos prévios: onde, quando e porque surgiu; as cores, objetos e personagens associadas e respetivos significados. Este momento revelou-se importante, uma vez que levou o grupo a pensar sobre a efeméride, a partilhar as suas conceções sobre a mesma e a atribuir-lhe significado. Esta reflexão conduziu a atividades de expressão plástica, na qual as crianças através das cores primárias tiveram o desafio de descobrir como fazer o cor-de-laranja, o preto e o roxo, descoberta esta, efetuada através da tentativa erro, da livre exploração e individualmente. As experiências promovidas, visaram apelar à criatividade e à capacidade de contornar as impostas atividades de Halloween, assumindo que a arte deve ser uma vertente explorada e disponibilizada na educação, promovendo a criatividade e mais tarde as realizações pessoais, confirmando a necessidade de cada um se conhecer melhor explorando todas as suas capacidades em prol de um destino coletivo (Delors *et al.*, 1996).

De modo a conseguir promover um ambiente de mistério e magia, característico desta data, foi introduzido ao grupo o teatro de sombras, proporcionado pelas docentes estagiárias, como uma nova forma de contar histórias, e como uma estratégia que não se compra. Este tipo de dramatização impossibilitou a visualização das crianças (o público) pelas mestrandas (as personagens), pelo que o registo do teatro em formato de vídeo foi imprescindível para possibilitar a posterior interpretação das expressões faciais do grupo, o seu envolvimento e refletir sobre o impacto do teatro. Esta atividade foi realizada em articulação com a outra sala de EPE, promovendo a interação entre grupos, docentes estagiárias, educadoras e assistentes operacionais. Promoveu ainda a partilha, a interajuda e o desenvolvimento da

socialização, valores essenciais no quotidiano das crianças e no desenvolvimento profissional do educador de infância.

Realçando a flexibilidade das planificações, foi desenvolvido outra forma de teatro, mas desta vez, tendo como personagens atrás do lençol as crianças, enriquecendo o momento. Após sugestão de algumas crianças, as sombras do teatro foram afixadas na parte lateral da estante da área da casinha.

A par desta atividade, foram confeccionadas bolachas de Halloween, sugestão do grupo e acolhida pelas docentes estagiárias, aproveitando a possibilidade para introduzir a metodologia científica, como “parte do interesse das crianças e dos seus saberes, que o/a educador/a alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 89), através da atividade experimental (cf. Apêndice A, A1, fig. 7, fig. 8 e fig. 9). Esta atividade de confeção de bolachas, possibilitou ainda a utilização de metáforas relacionadas com o teatro, tendo sido importante para manter o espírito de mistério e magia iniciado previamente, pois a magia leva a viajar pelo mundo do conhecimento e das emoções. Alguns conceitos matemáticos foram abordados através da enumeração dos ingredientes e respetivas quantidades (incluindo o respetivo registo realizado por uma das crianças) promovendo a participação ativa de todas as crianças; o recurso a uma balança antiga, com formato de colher quebrando o estereótipo da balança tradicional, procurou que as crianças compreendessem que apesar de diferentes, tinham a mesma função. O ambiente foi assim propício à criatividade, ao bem-estar, à estimulação da capacidade de concentração do grupo e promoveu o desenvolvimento da sua autoestima e confiança, levando à realização pessoal e ao sentimento de – ser capaz de.

Após a escuta de alguns diálogos informais entre as crianças, durante os momentos de brincadeira espontânea nas áreas de interesse da sala de atividades, nos quais surgiram questões e afirmações como: (D. – “Portugal é o nosso planeta.”); (W. – “Então o Porto é o nosso país?”); (G. – “A Europa é um Planeta.”); (R. – “A Europa é um país?”); reuniram-se condições para o desenvolvimento da MTP em torno da “Europa”. A definição do problema (Fase

l) conduziu à exploração do tema e nesse sentido, aproveitando os recursos disponíveis na sala de atividades, recorreu-se ao Globo, para representar o Planeta Terra; ao mapa mundo para identificar os continentes; ao mapa da Europa – o nosso continente; e por fim ao mapa de Portugal – o nosso país. A maioria do grupo revelou grande interesse na exploração dos mapas, evidenciando a curiosidade pelas bandeiras de cada país e em saber os nomes de outros países, referindo ainda os diferentes tamanhos e formas. Através da promoção de um ambiente envolvente no qual as crianças partilharam os seus conhecimentos prévios relacionados com o assunto e se criaram dúvidas e ambições, onde também foram manifestados vontades e interesses, que conduziram a um problema/tema que necessitou de resolução ou esclarecimento, foi possível dar significado ao projeto – “Viajar pela Europa”. Contudo, trabalhar a Europa com crianças entre os 3 e 6 anos de idade pareceu, inicialmente, uma ideia rebuscada, mas após reflexões conjuntas e partilha de ideias entre a díade e a educadora cooperante, realizar as ambições das crianças em relação ao problema/tema foi uma dificuldade desmitificada que se tornou desafiante e de imediato se iniciou o processo.

Ao entrar na fase II da MTP, planificação e desenvolvimento do trabalho, a planificação colaborativa e os interesses e sugestões das crianças, estiveram sempre presentes. As planificações deste projeto, tiveram por base a negociação, sendo esta encarada como “um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H., 2011, p. 33), para o projeto, em si, fazer sentido, teria obrigatoriamente que fazer sentido para as crianças, teria que ser negociado quais os objetivos do mesmo e principalmente definir o caminho a seguir, os meios para alcançar o fim. Vivendo-se, em contexto, a Pedagogia-em-Participação, esta estratégia de planificar com as crianças, privilegiou o diálogo, a escuta, a partilha de intencionalidade, tendo em consideração que quando a “criança que se escuta cria habitus de definir (...) propósitos e de tomar decisões. O(a) educador(a) cria habitus de incluir os propósitos da criança e

negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p.33).

Aquando questionadas sobre possíveis sugestões para a resolução do problema/tema identificado na fase I, surgiram de imediato algumas respostas como: (R. – “Vemos na internet”); (M.P. – “Vamos viajar”). As sugestões provenientes das interações adulto-criança, criança-adulto e criança-criança foram a base de todo o processo, mantendo-se este, flexível e aberto a novas problemáticas que poderiam surgir.

Este projeto visou então potenciar a compreensão do mundo social e geográfico, através da exploração e compreensão do conceito de planeta, continente, país e cidade; desenvolver o conhecimento e respeito pela diversidade cultural e fomentar a sensibilização a línguas estrangeiras. “O Trabalho de Projeto, quando reconceptualizado e correntemente vivido na ação, não dispensa a conscientização e reconstrução das dimensões da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p.27), sempre apoiados na escuta, na negociação em grupo, e permitindo uma plena articulação das áreas de conteúdo e dos domínios do saber (Lopes da Silva, 1998).

Nesta linha de pensamento, deu-se início ao planeamento e execução das viagens, apelando sempre à criatividade das crianças e ao recurso do jogo simbólico, dentro da fase III da MTP. O jogo simbólico enriquecia as viagens, sendo momentos espontâneos que surgiam das crianças e que refletiam o grau de envolvimento das mesmas. O grupo selecionava o meio de transporte mais adequado para a respetiva viagem e ficavam encarregues pela deslocação da própria bagagem.

Ainda nos momentos de planeamento das próximas viagens, através do Google Maps, surgiam novos países que ambicionavam conhecer e, virtualmente, eram visitados alguns pontos de interesse dos países em causa. Este recurso tecnológico digital permitia ainda localizar o país geograficamente e identificar a bandeira para posteriormente a construir e representar na sala de atividades.

A fim de realçar a magia da viagem e torná-la o mais próximo da realidade, estas, implicaram sempre deslocações, ou para o polidesportivo do cento escolar ou para o espaço exterior do JI. No destino, o país estava identificado pela respetiva bandeira e com estações, espetáculos ou momentos alusivos a tradições, histórias ou lendas, danças/músicas, gastronomia, jogos/desportos pertencentes ao país – implicando o conhecimento sobre a cultura do mesmo – de forma a promover a construção de conhecimentos através da experimentação e da criação de oportunidades para a criança vivenciar.

Fomentando ainda a construção de conhecimentos, foi criado um mapa europa em puzzle, que era completado pelas crianças à medida que realizavam as viagens: este mapa era feito de cartolina e as suas peças (países) feitos de papel eva (cf. Apêndice A, A1, fig. 10). As peças eram colocadas no mapa com velcro e as crianças teriam que conseguir colar no lugar certo através da sua forma (correspondente), ou da sua localização; um jogo de tabuleiro real, onde as crianças eram os próprios peões do jogo, jogavam em equipas e respondiam a perguntas alusivas ao país em causa (com adição de diferentes variantes ao longo das semanas que permitiram utilizar o mesmo jogo, com a mesma função, mas com desafios diferentes) (cf. Apêndice A, A1, fig. 11); e a construção de um livro sobre as viagens, este livro serviu para recordar e para conseguir divulgar e partilhar as viagens realizadas (cf. Apêndice A, A1, fig. 12). Estas atividades desenvolvidas permitiram a construção de conhecimentos e de novos saberes, respondendo assim, aos interesses revelados pelas crianças no decorrer da PES.

Para iniciar e partir à descoberta da Europa, considerou-se pertinente explorar e conhecer ainda melhor o nosso próprio país, de norte a sul e ainda as ilhas, partindo então do mais específico e familiar para o mais geral, ou seja, partiu-se do local para o global. Por uma questão geográfica, seguindo-se o país vizinho, Espanha, cuja viagem e respetiva exploração irá ser abordada de forma mais abrangente e aprofundada no relatório da díade.

Seguindo-se uma viagem à Escócia que contou com a participação do filho de uma docente do centro escolar, que presenteou o grupo, com um pequeno

concerto de flauta (cujo som se assemelha à gaita de foles), vestido com um Kilt e comunicou em inglês com as crianças (cf. Apêndice A, A1, fig. 13). Durante esta viagem, foi notório o envolvimento progressivo por parte do grupo, que se manteve em silêncio durante as duas primeiras músicas e participou ativamente através do batimento de palmas ao ritmo da terceira música. A viagem terminou com um momento de dança típica da Escócia onde foram surpreendidos com a neve (esferovite). As crianças mexeram na neve, exprimiram os seus sentimentos, brincaram livremente implicando o faz de conta (cf. Apêndice A, A1, fig. 14).

A docente que proporcionava o momento de expressão motora ao grupo, partilhou a experiência de ter vivido na Áustria, tendo suscitado a curiosidade nas crianças e definindo despropositadamente o destino da próxima viagem.

Uma outra experiência foi iniciada com um critério distinto dos outros momentos: a Torre Eiffel estampada na camisola de uma criança despertou interesse em França, sendo o ponto de partida para uma nova viagem, terminando esta com a confeção de croissants na sala de atividades (cf. Apêndice A, A1, fig. 14). Na altura do Natal, a visita à terra do Pai Natal – Lapónia, na Finlândia foi o destino de eleição, as crianças deslocaram-se ao espaço exterior e ouviram, na área de relaxamento (decorada), um conto de natal contado por uma rena. A viagem ao Reino Unido ficou marcada pela admiração pela bandeira, que se distinguiu das outras, pelo facto de ser um país com uma Rainha e ainda pela farda peculiar dos Guardas do Palácio.

A exploração de Itália e da sua cultura irá ser abordada, de forma mais elaborada e reflexiva neste relatório. Como todas as outras viagens, esta foi também planeada e decidida em negociação com o grupo e o que desenvolveu a curiosidade e o interesse neste país, foi a sua forma. À medida que as crianças viajavam e conheciam um país, colocavam a sua peça correspondente no Puzzle do Mapa da Europa – recurso construído pela díade como auxílio ao projeto – ao repararem na sua forma peculiar, que se assemelha a uma bota, começaram a surgir perguntas sobre o mesmo. Recorrer ao Google Maps, para situar o país, geograficamente, e através de imagens reais efetuar um pequeno passeio

virtual pelo mesmo, foi uma estratégia tecnológica digital que captava a atenção das crianças e, assumindo que a tecnologia, “quando aplicada de modo apropriado (...) pode desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem” (Ponte, 2002, p. 13), esta foi utilizada sempre como ponto de partida para a descoberta de novos países. O globo, o mapa mundo e o mapa da europa existentes na sala de atividades, foram outros recursos também explorados que anteviram as viagens, partindo sempre da identificação do país em causa no globo, seguindo-se a identificação no mapa mundo e terminando no mapa da europa, explorando algumas das suas especificidades: forma, bandeira, fronteiras com outros países, e posição geográfica em relação a Portugal.

As crianças em pequenos subgrupos, participaram na elaboração da bandeira da Itália (cf. Apêndice A, A1, fig. 15), algo que evidenciaram interesse em realizar desde a primeira viagem, para posteriormente expor nas paredes da sala de atividades, marcando desta forma (também), os países que tiveram oportunidade de visitar.

Em diálogo em grande grupo sobre Itália, a primeira palavra que surgiu foi – pizza – sendo que a maioria das crianças teve algo a dizer sobre a mesma, expressando o seu gosto, ou não, por aquele prato típico italiano. Valorizando o envolvimento da comunidade no processo educativo das crianças, assume-se que a “relação escola-família-comunidade desdobra-se pela interação social entre uma pluralidade de actores” (Sarmento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 39) e que explorar esta relação “significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação directa e activa por parte de todos os implicados” (Sarmento, et al., 2009, p. 39). Desta forma, foi efetuado um pedido de colaboração à gerência de uma cadeia de restaurantes italianos, a fim de proporcionar uma tarde abundante de cultura italiana às crianças do JI, tendo sido estendido o convite à outra sala de EPE.

Neste sentido, ainda dentro da sala de atividades (Portugal), iniciou-se a tomada de decisões em relação à viagem, em primeiro lugar decidiu-se qual o

meio de transporte que se iria utilizar, surgindo sugestões como: (K. - “Podemos ir de carro”); ao que outra criança responde: (S. - “Assim demoramos muito tempo”); e ainda outra (D. - “Quando fomos à Escócia de avião foi muito rápido”). Esta última sugestão foi aceite pelo grupo, que logo começaram a decidir que tipo de bagagem iriam levar, umas crianças recorreram a mochilas, outras a muitas malas, outras a apenas algumas malas ou somente uma, e existiu ainda uma criança que ao ver os seus colegas tão carregados – através da expressão corporal – limitou-se a carregar a sua mala de rodinhas. Esta parte inicial das viagens, remetia sempre para a importância da criatividade nas crianças, refletindo-se no envolvimento evidenciado nas ações que decorriam. A “união de competências cognitivas, como a flexibilidade, a fluência, a imaginação e a expressividade, é o alicerce para o pensamento criativo” (Marta, 2015, p. 136), neste aspeto foi também fundamental a expressão corporal, que deve ser vista como uma forma de linguagem, uma outra forma de comunicar, recorrendo a gestos, a expressões faciais e até mesmo à postura corporal.

A viagem iniciou-se, e já no avião, o grupo aguardava pelo embarque das crianças da outra sala. A criança que ia no início da fila, segurava e abanava a bandeira de Itália, e encaminhava as restantes crianças para o espaço exterior (Itália). Quando o avião aterrou, as crianças foram surpreendidas por um senhor “italiano” que as cumprimentou em português, mas também em italiano, e as convidou a sentar para assistir a um show de pizza acrobática (cf. Apêndice A, A1, fig. 16). O show foi acompanhado por música (italiana) e o envolvimento progressivo de todas as crianças, no espetáculo, foi notório, inicialmente o silêncio e a admiração predominou, de seguida o bater de palmas por parte de uma delas, contagiou as restantes, e à medida que no show existiam movimentos mais complexos, o grupo apoiava em voz alta e não escondia o entusiasmo, até mesmo quando a massa de pizza de silicone caía ao chão, era motivo para demonstrar apoio e alegria. No fim da apresentação todas as crianças do grupo (organizadas em subgrupos de três, número de massas de silicone existentes) tiveram a oportunidade de experimentar e aprender alguns truques de acrobacia (cf. Apêndice A, A1, fig. 17). As restantes

crianças estavam em constante movimento, ou a dançar, ou a apoiar os colegas, aguardando pela sua vez. Este *show*, permitiu às crianças, perceber outras funcionalidades da pizza, para além de alimento, tendo em conta a cultura italiana.

Outra experiência vivida pelas crianças e proporcionada pelo senhor italiano, posteriormente intitulado por Pizzaolo, foi um *workshop* de pizza. Numa mesa ao comprido, todas as crianças tiveram que colocar farinha na mesa e de seguida foram distribuídas bolas de massa de pizza, com quantidade e peso igual, a cada uma (cf. Apêndice A, A1, fig. 18). O Pizzaolo, ensinou e exemplificou todos os passos necessários para fazer uma pizza, sendo que o primeiro, era esticar com as duas mãos a massa da pizza sobre a farinha, toda a equipa educativa esteve envolvida no processo, auxiliando sempre que necessário. As crianças esticaram a massa e tornaram a formar uma bola com ela, inúmeras vezes, explorando a seu desenvolvimento sensorial e a manipulação e transformação da massa. Sendo a pizza Margheritta, a pizza original de Itália, foi elaborada uma, no centro da mesa, pelo Pizzaolo, mostrando todos os ingredientes necessários e a ordem pela qual deveriam ser colocados. Por falta de condições necessárias para montagem de um forno de grandes dimensões para efetivar a confeção das pizzas de cada criança, o restaurante presenteou os grupos com pizzas previamente confeccionadas para terminar a tarde com um lanche coletivo, lançando ainda o desafio de levarem a sua bola de massa de pizza para casa e confeccionarem ao seu gosto com as suas famílias.

De forma a construir ainda mais conhecimentos, as crianças jogaram o Jogo de Tabuleiro Real sobre Itália. Em equipas, responderam a perguntas, e/ou a desafios que envolviam mímica ou desenhos, sobre curiosidades previamente trabalhadas sobre este país. O registo por parte das crianças, em pintura, desenho ou colagens, e ainda a criação de souvenirs, foram outras atividades que marcavam as viagens realizadas.

Após a execução do projeto, foi iniciada a fase IV, a última fase da MTP, a divulgação/avaliação do projeto. Neste âmbito, foi elaborado em grande grupo,

um livro que se intitulou por “As Nossas Viagens”. A divisão de tarefas na elaboração do livro foi fundamental para permitir que todas as crianças participassem de forma ativa. Algumas ficaram encarregues pela decoração da capa, outras pela pintura das bandeiras, e os restantes escolheram sobre qual país falar. A contracapa contou com a assinatura de todo o grupo e na capa do livro, para além do título, foram desenhados os países da Europa que foram visitados, e posteriormente decorados. Após negociação, os países foram pintados com as respetivas cores das bandeiras, mergulhando o dedo nas tintas e preenchendo o interior do país, e o oceano com bolinhas de papel crepe azul. Cada país foi representado no livro pelo seu nome, seguindo-se a bandeira (previamente pintada) e algumas curiosidades e relatos de experiências vividas por parte das crianças, à página inicial de cada país, seguiram-se ilustrações e trabalhos que englobavam a sistematização e expressão das aprendizagens já construídas ao longo do projeto.

O momento em que todas as crianças terminaram o livro elaborado por elas – que previamente não passava de folhas soltas – foi um momento de concretização pessoal e valorização e de reconhecimento das vantagens que advêm do trabalho colaborativo. Todas quiseram folhear e recontar o livro, e demonstraram vontade de o partilhar com outras pessoas, ou seja, de mostrar as suas viagens pelos diversos países.

Surgiu então, o momento da decisão sobre a forma da divulgação e qual o público-alvo, “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p. 17). As crianças da sala do lado foram envolvidas nas viagens e atividades realizadas sobre as mesmas, acompanhando progressivamente o projeto; os encarregados de educação, tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo que ilustrava não só, mas também, muitas dessas viagens, na reunião de pais, que se realizou na sala de atividades, tendo a oportunidade de complementar o vídeo com os trabalhos expostos nas paredes da sala; foi então sugerido divulgar o projeto aos alunos do 1.ºCEB. Uma docente responsável por uma turma do 1.ºano do 1.ºCEB, demonstrou-se recetível e entusiasmada com a divulgação aos seus alunos.

Desta forma, as crianças apresentaram o livro “As Nossas Viagens” aos colegas, que por momentos não conseguiram distinguir a realidade da imaginação, questionando-se sobre a veracidade das viagens (cf. Apêndice A, A1, fig. 19). Os alunos do primeiro ano participaram na apresentação, referindo o nome de alguns países que sabiam e contando outras curiosidades sobre os mesmos. Revelou-se então, um momento de partilha de experiências vividas, e de construção de aprendizagens entre todas as crianças presentes na sala. Esta interação entre as crianças da EPE e as do 1.ºCEB deve ser fomentada e valorizada, tendo em conta “a necessidade de promover a continuidade educativa com o nível educativo a montante e com o nível educativo a jusante” (Formosinho, 2016, p. 96). Para terminar a divulgação, foi apresentado um vídeo com fotografias e filmes de todas as viagens realizadas, as crianças da EPE, legendaram o vídeo à medida que as fotos passavam, enriquecendo ainda mais a apresentação. Nesta divulgação, as interações crianças-crianças que “envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos)” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 30) foram desenvolvidas, ampliando as suas competências a nível social e pessoal.

Para além da fase final da MTP, que implica avaliação e divulgação, ao longo de todo o projeto, desde a fase inicial, o ponto fulcral da avaliação contínua, baseou-se na implicação das crianças, encarando esta característica como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2018, p. 24). Tendo em conta o nível de implicação de cada criança, era possível perceber as vivências e as experiências construídas ao longo das viagens.

Esta metodologia, para além de promover o desenvolvimento profissional e favorecer a reflexão contínua, promove também aprendizagens significativas nas crianças, que devem ser encaradas como um direito. A documentação de todo o processo, desde a primeira fase até à fase final, revelou-se imprescindível para posterior reflexão e avaliação. Torna-se relevante salientar

que este projeto inicialmente foi pensado para a descoberta de toda a Europa, após reflexão sobre o tempo da PES que restava e incorporando a imprevisibilidade das planificações e a sua consecutiva flexibilidade, centrou-se apenas na Europa Ocidental e mesmo assim não foi possível dar a conhecer todos os países pertencentes.

A par com a MTP desenvolvida na PES, foram desenvolvidos e promovidos momentos que visaram a promoção e a dinamização do espaço exterior do JI. A dinamização deste espaço, foi consequente de um desafio lançado pela supervisora institucional após observação em contexto. Neste sentido, as experiências vividas ocorreram em articulação com as quatro docentes estagiárias, as duas educadoras cooperantes e as 45 crianças das duas salas de EPE. Neste processo, esteve implícito e explícito o trabalho colaborativo e consequentemente o desenvolvimento profissional, uma vez que colaboração “é entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho” (Martins, 2013, p. 21) e esta reflexão e aprendizagem mútua conduz ao desenvolvimento profissional, fundamentando esta relação.

Valorizando o espaço exterior “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 29), esta dinamização intencionou promover experiências e vivências diversificadas, através da “introdução de materiais e equipamentos, que apelem à criatividade e imaginação das crianças e atendam a critérios de qualidade” (idem). Reforçando ainda, a correlação entre o espaço interior e o espaço exterior, na medida em que crianças mais ativas e com maior socialização, no segundo espaço, revelam maior capacidade de concentração e de aprendizagem no primeiro, combatendo, de igual modo, a iliteracia motora e o analfabetismo motor (Neto, 2015).

Neste sentido, foi construída uma área de relaxamento exterior situada entre as árvores do espaço exterior, num lugar mais afastado e calmo (cf.

Apêndice A, A1, fig. 20). Foi apresentada aos dois grupos com a leitura de um livro, mas sem condicionar as suas funcionalidades, apelando à criatividade e autonomia aquando a brincadeira espontânea na mesma. Para esta construção recorreu-se a duas paletes de madeira e trapilhos. As paletes que servem de “chão” a esta área, foram previamente pintadas pelas crianças, a utilização de trapilhos que descem do tronco de uma das árvores e prendem nas extremidades das paletes, transparecem magia e encantamento. A área de relaxamento ficou bastante apelativa e deu vida a um lugar do espaço exterior, poucas vezes procurado.

Neste seguimento, e aproveitando o material – trapilhos – utilizado na elaboração da área referida, recorreu-se às grades em torno do espaço exterior, mais precisamente duas grades perpendiculares, para construir uma Teia de trapilhos (cf. Apêndice A, A1, fig. 21). Os trapilhos foram colocados a alturas distintas, alguns até desnivelados, cruzados entre si, sendo encarados como um percurso que exigia agilidade para ultrapassar. As crianças fizeram algumas associações, recorrendo aos seus conhecimentos prévios como: “Parecem os alarmes vermelhos que aparecem nos filmes”, e daí, foram atribuindo algumas regras à utilização do mesmo: não podiam tocar em nenhum fio e se tocassem, quem visse teria que emitir um som e a criança teria que recomeçar o percurso. Este espaço fomentou o desenvolvimento a nível motor, cognitivo e também social, uma vez que, para além da agilidade, flexibilidade e precisão, as crianças começaram a arranjar estratégias e a auxiliarem-se umas às outras, civilizando o corpo através da brincadeira (Neto, 2015).

Ainda neste âmbito, recorrendo aos moldes dos pés e mãos das crianças, foi pintado no chão do espaço exterior, um percurso com os mesmos (cf. Apêndice A, A1, fig. 22). As crianças, inicialmente, apenas colocavam os pés nos pés pintados e as mãos nas mãos pintadas, com o tempo e maior exploração e aperfeiçoamento, algumas já não seguiam a ordem do percurso, cumprindo apenas o critério de cor igual, ou de extremidade de membros iguais.

Ao longo da PES, foram ainda desenvolvidas inúmeras atividades no espaço exterior do JI, dentro e fora da metodologia de trabalho por projeto. Algumas

viagens, atividades dentro de pequenos projetos, os cuidados diários com a horta, e ainda as atividades de retorno à calma: “Saudação ao Sol” – rotina diária que marcava o início da tarde – estando estas condicionadas pelas condições meteorológicas. “Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 29).

A participação na feira de natal organizada no centro escolar foi um momento que proporcionou o contacto com toda a comunidade escolar. Desde a cooperação entre a EPE (doentes, pessoal não docente e crianças), entre o 1.ºCEB (doentes, pessoal não docente e alunos), associação de pais e os restantes pais e familiares. Outro momento de interação com os encarregados de educação do grupo foi a reunião de pais. A planificação da reunião foi efetuada em colaboração com a díade e a educadora cooperante. Todas as sugestões foram aceites e a participação ativa foi solicitada, um desafio que se tornou gratificante. Nessa reunião existiu interação bilateral e o equilíbrio do poder foi notório. A reunião centrou-se na avaliação dos processos em geral e não na avaliação das crianças. O local da reunião (sala de atividades) revelou-se uma mais-valia, pois para além de ouvir, os pais puderam observar evidências expostas pela sala. No fim, os pais foram presenteados com uma compilação de vídeos e fotografias do trabalho desenvolvido com as crianças desde o início da PES. Os pais agradeceram a pequena surpresa, pois algumas crianças não partilhavam muitos daqueles momentos em casa, foram proferidas frases como: “Quando o meu filho me disse que tinha ido a Espanha, por momentos assustei-me e pensei: eu não assinei nada.”; “O meu filho ainda hoje saiu de casa com a mala dos PJ Masks a dizer que hoje talvez fosse a França que tinha que ir preparado.”; “O R. ligou para o avô e começou a falar das bandeiras e das cores e ele depois até me perguntou se o R. ainda estava no JI (risos)” e uma outra “O R. andava num JI privado, quando o mudei para o público fiquei um pouco receosa, mas agora tenho a certeza que não se trata de privado ou público, mas sim da equipa educativa.”, frases estas que

permitiram perceber que em casa das crianças se vivenciaram as evidências do que se fez no JI, e o seu reconhecimento, ou seja, uma articulação entre os dois contextos onde a criança assume o papel de mensageiro.

Nestas reuniões deve ser levado em conta e respeitado o papel dos pais e o das profissionais em educação, para que a educação pré-escolar seja complementar das famílias e considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde se defende que o crescimento das crianças é “uma responsabilidade colectiva” (Vygotsky, 1991, p. 7) e que “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (idem).

2. AÇÕES EDUCATIVAS EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo compreende o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais da mestrandia, bem como o subcapítulo anterior, sendo encarados como momentos privilegiados da formação inicial. De seguida apresenta-se uma análise reflexiva do processo de formação que contribuiu para a construção de saberes específicos e da identidade profissional docente do professor do 1.º CEB. A identidade traça o modo como cada indivíduo constrói o seu próprio percurso no trabalho e resulta das dinâmicas de ação pessoal e coletivas pelo que é um produto de relações (Quadros-Flores, Escola, & Peres, 2013).

Para o desenvolvimento das ações educativas foram mobilizadas de forma consciente as conceções legais e teóricas referidas previamente, a fim de suportar a prática educativa e de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem construído com as crianças no contexto cooperante. De referir ainda, que todas as propostas educativas foram planeadas privilegiando os interesses, necessidades e aprendizagens dos alunos.

Durante o processo formativo, as etapas da metodologia de IA – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – foram a base orientadora da ação pedagógica, corroborando com a ideia que a IA é “um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 356). Desta forma, as práticas desenvolvidas foram constantemente alvo de reflexão, perspetivando a sua transformação e melhoria e promovendo uma ação fundamentada, tal como pressupõe esta metodologia desenvolvida no capítulo II deste relatório.

Seguindo o paradigma socioconstrutivista como alicerce da prática educativa, foi possível propiciar um ambiente de segurança e confiança, fomentar competências previstas no currículo humanista, o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Delors, 1996), e ainda respeitar a diversidade e heterogeneidade dos ritmos de trabalho, promovendo aprendizagens significativas interligando a individualidade de cada criança. Com seguimento, a criação de “métodos e estratégias de aprendizagem e ensino (...) mais adequada[s] às necessidades (...) [dos] alunos – e de cada um deles – para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente” (Niza, 2012, p. 360) foi prioritário na PES, reforçando a abordagem multinível. Neste sentido, é importante salientar o trabalho colaborativo com o par pedagógico, com o docente cooperante e supervisor institucional uma vez que “uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida (...) [é visto] como factor chave para o sucesso das reformas educativas” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 356). Este tipo de trabalho desenvolvido na PES juntamente com a reflexão sistemática conduziram ao desenvolvimento de atividades que implicaram a transversalidade de saberes e a articulação curricular, visando a interligação e integração de conhecimentos, atitudes e procedimentos, adequando o currículo aos interesses e necessidades de cada aluno, contribuindo para que cada um possa desenvolver as suas capacidades e competências.

É de salientar que o trabalho de grupo e de cooperação entre as crianças da turma cooperante, foi fomentado em todas as intervenções realizadas, tendo em conta as dificuldades evidenciadas, no Capítulo II, a nível de algumas competências sociais. Corroborando com Lopes e Silva (2009), esta aprendizagem consiste numa metodologia na qual “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor” (p. 3). Sendo visível nas atividades posteriormente referidas, o estímulo/desafio lançado aos alunos, para trabalharem em conjunto a fim de atingir um objetivo comum.

Segundo Quadros-Flores, Flores, Ramos e Peres (2019), o currículo humanista atual impõe mudanças fortes no processo de ensino e aprendizagem e na utilização de variados recursos pedagógicos digitais alinhados com metodologias ativas de resolução de problemas. Neste enquadramento, a nossa prática educativa sustentou-se na abordagem “Made by them to them: The Students in the Learning Process” (idem) que perspetiva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto da sua produção (idem). Este processo inicia com um *Brainstorming* que inclui um conjunto de questões essenciais à ativação do aluno no processo e sua responsabilização. Prevê, ainda, a introspeção individual através da abordagem *Flipped Classroom* e a construção colaborativa de um recurso, *Storytelling*, que servirá de recurso didático na construção de conhecimentos mais complexos pelos alunos. Segundo os autores (idem), “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 no processo de aprendizagem desde a preparação da aula resultando num maior esforço pessoal e do grupo com impacto no rendimento e fluidez do processo de aprendizagem; promove o contacto com materiais e conteúdos curriculares fora da sala de aula; inclui o aluno na construção de recursos didáticos tornando o processo de aprendizagem emotivo consciente e gerador de reconhecimento de si e dos outros (idem).

Assim, tendo como base a abordagem “Made by them to them: The Students in the Learning Process” apresentam-se então, as principais ações desenvolvidas no contexto cooperante do 1.ºCEB.

Com o intuito de desenvolver o tema dos Descobrimentos e no sentido de implicar as crianças, as atividades sustentaram-se na pedagogia MTP, pelo que previamente ao desenvolvimento desta ação pedagógica, foi realizado um *brainstorming* individual sobre as naus integrando as seguintes questões: “O que sei?”; “O que quero saber?”; “Como vou aprender?”; “O que tenho que fazer?”; “Como vou utilizar o que aprendi?” e “Para que serve o que vou aprender?”, questões base para o desenvolvimento de competências do perfil do aluno no Séc. XXI sendo um momento de introspeção por parte da criança, que conduz à tomada de consciência de si no processo de aprendizagem, pelo que é estimulador da ação e responsabilidade na ação (Oliveira-Martins, 2017). Permitiu ainda, delimitar objetivos instrucionais cognitivos, atitudinais e de competências, antecedentes à prática educativa (Vaughan, 1980). Após a análise detalhada de todos os *brainstormings* preenchidos pelos alunos, constatou-se que a maioria da turma não possuía qualquer conhecimento prévio sobre naus. Este processo individual inicial permitiu elaborar uma planificação mais consciente, participativa e focalizada nos interesses e dificuldades dos alunos em torno da temática a trabalhar, envolvendo as vozes das crianças.

O recurso aos conhecimentos prévios das crianças, impulsionadores de novas aprendizagens, através do *brainstorming* ou do diálogo foi uma estratégia recorrente ao longo da PES, pois “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, p. 137).

Outro processo individual recorrente nesta prática educativa foi a pesquisa orientada, através de códigos de barra bidimensionais (códigos QR), fornecidos aos alunos, para pesquisa autónoma a realizar em casa. Esta abordagem de escola invertida, *Flipped Classroom*, favoreceu o trabalho individual fora da escola e enriqueceu a aula com conhecimentos previamente construídos

tornando o processo colaborativo em sala de aula mais rico e as aprendizagens mais significativas e complexas. Neste sentido, o professor e o estudante devem mudar de postura, na medida em que o aluno deixa de ser um espectador e passa a ser o protagonista na construção dos seus conhecimentos, atuando ativamente, e por sua vez, o docente auxilia-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador, reforçando a visão socioconstrutivista referida no Capítulo I deste relatório. Uma vez que este processo era realizado em casa, fomentou o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças e permitiu maior conhecimento e participação no início das aulas, uma vez que todos já possuíam alguns conhecimentos sobre o assunto.

Através destes processos individuais, foi possível iniciar a experiência – Preparar para a compreensão dos Descobrimentos! – com a partilha de conceções relacionadas com a temática, adquiridas através da pesquisa realizada em casa com os códigos QR (*Quick Response*), estratégia que contribui para o objetivo dos alunos aprenderem a aprender (So, 2011), apoia aprendizagens, fomenta o desenvolvimento de competências de diferentes domínios e o “desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão (...) valorizando o papel dos alunos enquanto autores” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). É de realçar a motivação do grupo nestes momentos, objetivo sistemático do par pedagógico ao longo da PES, tendo em consideração que quando motivadas, as crianças evidenciam “afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse” (Skinner & Belmont, 1993, p. 193) conduzindo a um ambiente de bem-estar.

Esta partilha fomentou o diálogo e o confronto de ideias em grande grupo, que contrariando o modelo tradicional de ensino, estimulou a formulação de perguntas, a organização do pensamento crítico e criativo, o envolvimento das crianças e a construção de conhecimentos em colaboração com os pares (Daniel, 2008). Com isto, a área do Português e a Cidadania e Desenvolvimento foram desenvolvidas transversalmente na atividade onde os conteúdos de Estudo do Meio predominaram, tendo sido trabalhadas implicitamente

competências do pensamento crítico, da oralidade, participação democrática e do respeito pelo outro.

O momento que se seguiu, foi iniciado com um desafio lançado à turma – Como construir um *storytelling*? – incitando a provocação que se manifestou na vontade de saber e conhecer, conduzindo para a ação espontânea e para o sucesso da aprendizagem. Neste seguimento, de acordo com Robin (2008), esta estratégia que permite contar histórias recorrendo a meios digitais, fomenta o envolvimento recíproco entre os alunos e professores, no sentido em que estes se tornam os autores ou editores das suas histórias.

Para esta construção, foi necessária a perspetiva do par pedagógico, que antecedeu o momento da elaboração com as crianças, seguindo-se uma segunda circunstância que consistiu em captar a atenção dos alunos. Assim, no sentido de implicar os estudantes nesta atividade, as mestrandas gravaram as vozes das crianças a lerem o poema “Uma Nau Maravilhosa”, presente no manual de Português. De forma a assegurar a participação ativa de todos os elementos, a distribuição dos versos foi previamente pensada. De salientar ainda, que esta estratégia foi utilizada como primeiro contacto com o texto. Após a gravação e escuta do poema, a consciencialização do eu no *storytelling*, o assunto abordado ganhou vida e sentido, sendo evidenciado pelo grupo, a vontade de personalizar esta história. Com seguimento, foi então elaborado o *Storytelling*, em processo colaborativo, num programa de apresentação com slides interativos e dinâmicos apelando à criatividade das crianças (cf. Apêndice A, A2, fig. 1 e fig.2). Neste sentido, cabe aos profissionais de educação promover ambientes de aprendizagem que “estimulem a criatividade pelo aproveitamento de regras que valorizem a expressividade e a originalidade (...), pela valorização da compreensão e pelos procedimentos criativos a utilizar de forma a construírem uma aprendizagem cooperativa e significativa” (Marta, 2015, pp. 136-137). A partir do *Storytelling*, a análise e interpretação do poema ganhou outra dimensão, realçando-se o entusiasmo e interesse revelado pela turma, possibilitou também a autoavaliação da leitura, melhorou a atenção das crianças, fomentou o trabalho de equipa e desenvolveu competências de

cidadania digital. A área do Português salientou-se nesta atividade, nomeadamente a compreensão da organização interna e externa do texto poético e a manifestação de ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelo poema lido, implicando novamente competências da oralidade refletidas na capacidade de expressão das crianças. A análise do poema remeteu para novos conteúdos gramaticais sendo estas palavras homófonas, homógrafas e homónimas. Desta forma, os alunos autonomamente desconstruíram os conceitos, atribuíram-lhes significados, arranjam exemplos, tendo construído assim, o conhecimento em colaboração com os colegas e com a orientação do par pedagógico.

A nau retratada no poema ouvido e personalizado num *Storytelling*, era uma nau de fantasia, comandada por ratinhos e que transportava guloseimas, características que contrastavam com as das naus dos descobrimentos, que foram alvo de pesquisa pela turma. Neste sentido foi considerado pertinente a construção de um gráfico promotor de análise de conteúdo imediata, através de uma aplicação *online*. Em subgrupos de três elementos, cada criança teve que caracterizar com uma só palavra ambas as naus, desenvolvendo a capacidade de síntese e de palavras-chave na turma, através de um recurso tecnológico digital. À medida que os subgrupos submetiam as suas respostas, estas apareciam de imediato no quadro interativo, proporcionando uma aprendizagem em rede e interativa, fazendo com que a sala de aula perca “a monotonia e a rotina (...) [tornando-se num] espaço colectivo mediado pela socialização, participação e intervenção” (Flores & Escola, 2007, p. 237). O recurso a esta estratégia, permitiu ainda refletir no momento, em grande grupo, sobre as conceções de cada um, de modo a compreender se algum dos conceitos não estava ainda interiorizado, fomentado pela análise de conteúdo visível na aplicação. A possibilidade de resposta imediata e de reflexão sobre uma resposta coletiva otimiza o processo, na medida em que possibilita: melhorar a consciência de si face aos outros, a possibilidade de intervenção imediata do professor no sentido de apoiar ou orientar os que mais necessitam

ou potenciar desenvolvimento de outros; e melhorar o aproveitamento do tempo (idem).

Tirando proveito da vertente *quizz*, com aplicação *online* e interativa, que enfatiza o lúdico no processo de avaliação de conhecimentos e quebra a imagem do professor central no processo (Rolo & Bidarra, 2011), foram realizadas questões de escolha múltipla para verificar os conhecimentos construídos (cf. Apêndice A, A2, fig. 3). As questões foram respondidas em subgrupos, através do mesmo recurso tecnológico, e tanto as crianças como as mestrandas tiveram a oportunidade de verificar “o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p. 61), tendo possibilitado o esclarecimento individualizado e momentâneo. Utilizar recorrentemente este recurso multimédia – *quizz*, ao longo da PES, revelou ser uma mais-valia para o desenvolvimento profissional, na medida em que facilita a diferenciação do ensino e a introdução de “alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada” (Pacheco, 1994, p. 32). A vertente interativa desta estratégia, encarada como um jogo para as crianças, fomentou o interesse e entusiasmo na turma.

Na adoção de recursos multimédia para a aplicação de conhecimentos, a díade pedagógica recorreu à abordagem BYOD (*Bring Your Own Device*), combatendo a falta de recursos tecnológicos no contexto cooperante. Esta abordagem permitiu a realização dos *quizzes* de forma individual, sendo a avaliação formativa mais autêntica e focalizada. Foram ainda arrançadas estratégias alternativas para os alunos que não tiveram oportunidade de trazer o seu próprio dispositivo, de modo a evitar o isolamento e a discriminação (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Ao longo de todas as atividades realizadas no âmbito dos Descobrimentos, os alunos foram registando no livrinho de significados em forma de nau, fornecidos pelas mestrandas, os conceitos mais relevantes. Este material de registo foi apelativo para o grupo (cf. Apêndice A, A2, fig. 4).

Do processo de reflexão em colaboração com o par pedagógico, o professor cooperante e o supervisor institucional, resultou o projeto de intervenção implementado na turma cooperante – “Dar vida ao Manual Escolar!”. A problemática que sustentou este projeto foi a falta de interesse do grupo, observada sistematicamente, face à utilização dos manuais escolares. As crianças associavam o manual a práticas educativas transmissivas, a leituras autónomas ou coletivas e à realização dos exercícios, práticas essas, que nos dias de hoje não respondem de forma adequada às exigências de uma nova sociedade, uma sociedade tecnológica (Quadros-Flores, Flores Ramos & Peres, 2019).

De acordo com o artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, o manual escolar é um “recurso didático-pedagógico relevante (...) do processo de ensino e aprendizagem (...) [e também um] apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional”, considerando a função e a importância do manual escolar, foram desenvolvidas algumas ações pedagógicas que pretendiam solucionar a problemática evidenciada.

Neste sentido, o projeto teve início com o desafio – Como podemos dar vida ao Manual Escolar? – provocando a turma, no seu sentido crítico e criativo, em função da resolução do desafio lançado e potenciando a expectativa e curiosidade. Para o desenvolvimento do projeto foi relevante o enorme interesse evidenciado pelo grupo na inclusão das TIC nas práticas educativas, assim como a necessidade de desenvolver capacidades inerentes ao trabalho cooperativo entre pares, tendo sido fomentados.

Conjugando o projeto com os momentos de revisões no contexto cooperante, os alunos foram surpreendidos com códigos QR nos seus próprios manuais de Estudo do Meio (cf. Apêndice A, A2, fig. 5 e fig. 6). Desta forma, a turma dividida em subgrupos, realizou os desafios perspectivados no guião da aula, fornecido a cada estudante.

Tendo em conta o carácter inovador e o facto de não ser uma prática recorrente no seu quotidiano, a leitura do guião foi efetuada por desafios, pela

mestranda, que se focalizou na assertividade das orientações e na compreensão por parte de todos os elementos da turma. Para a realização dos desafios, os alunos utilizaram os seus próprios recursos tecnológicos, telemóveis ou *tablets*, através da abordagem BYOD, nos quais as mestrandas instalaram previamente as aplicações necessárias à atividade (Hockly, 2012).

No desafio inicial foi atribuído um tema a cada subgrupo. No guião “Faz de conta que... és um investigador!” o primeiro passo consistiu na leitura e revisão da temática no manual escolar, seguindo-se a abertura dos códigos QR e a recolha e seleção de informação pertinente nas páginas web e vídeos, a fim de complementar a já existente no manual. Estimular o trabalho de pesquisa e respetiva organização e tratamento, nas crianças, favorece “a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens” (DL n.º 241/2001). Esta motivação inicial teve de imediato impacto positivo nas crianças, pela motivação e prazer que demonstraram na ação desenvolvida. Permitiu ainda personalizar as páginas do livro acrescentando informação por si construídas. Permitiu também, que os pais tenham acesso à informação incluída e que possam eles mesmos incluir outras entrando num ciclo viciante de construção de conhecimentos que alarga o currículo promovendo a flexibilidade curricular.

É de referir a importância da coadjuvação nestas práticas educativas introduzidas pela primeira vez no contexto, na medida em que a tríade em equipa, potencia as aptidões e especialidades de cada um, auxiliando o processo de aprendizagem. Com seguimento, após o término do primeiro desafio por parte de todos os subgrupos, a mestranda procedeu novamente à leitura do guião para lançar novos desafios. Assim, o segundo desafio previa a inclusão de tecnologia digital no âmbito da “Realidade Aumentada” (RA). Esta tecnologia apresenta um forte potencial enquanto estratégia auxiliar para o ensino e aprendizagem. Quando aplicada na prática educativa, a RA, estimula as crianças a experienciarem um processo de aprendizagem mais dinâmico, criativo e próximo da realidade (Johnson, Adams & Cummins, 2012). Segundo Quadros-Flores, Flores e Ramos (2018), a RA assume um potencial relevante

para o desenvolvimento e implementação de abordagens de ensino inovadoras, nomeadamente do saber pesquisar, analisar, compreender, seleccionar, integrar, argumentar, produzir e partilhar. Os autores (idem) mostram que a sobreposição da informação virtual aos elementos físicos do mundo, como o caso do manual escolar, quando e onde quisemos, altera o modo de aprender, o que aprendemos, quando e onde aprendemos, articula o formal e o informal, o lúdico como ferramenta didáctica e desenvolve habilidades de literacia digital entre outras competências transversais e fundamentais na contemporaneidade alterando o perfil de aluno que se torna colaborador na construção dos recursos didáticos.

Assim, os subgrupos foram orientados na utilização desta aplicação, de forma a dar vida ao manual escolar. Com a pesquisa previamente recolhida e tratada, as crianças tiveram que aceder ao aplicativo, criar uma conta e fotografar a parte do manual correspondente. Dentro do subgrupo foram eleitos um ator e um realizador para proceder à gravação de um vídeo que explicitava a pesquisa elaborada (cf. Apêndice A, A2, fig. 7). Este momento permitiu desenvolver competências pessoais e sociais inerentes ao perfil do aluno do século XXI num ambiente prazeroso, no qual os alunos revelaram enorme satisfação (DGE, 2018). Com isto, acrescentaram-se outros conteúdos, através dos vídeos, alargando o currículo e acrescentando valor ao manual escolar, personalizando-o (cf. Apêndice A, A2, fig. 8 e fig. 9). Este processo colaborativo torna o manual escolar mais rico e mais apelativo, estimulando mesmo o seu uso, dando prazer aos alunos mostrar à família o que construíram. Note-se que, quando visualizados os vídeos, as crianças aprendem, sendo que o recurso e a estratégia são facilitadores da aprendizagem.

Esta estratégia ultrapassou os limites do manual, facilitou as revisões necessárias da matéria para os momentos de avaliação que se seguiam, com entusiasmo e admiração evidenciados pelas crianças por não ser uma prática recorrente no seu quotidiano. Fomentou, ainda, o desenvolvimento de competências de literacia e de cidadania digital, aliadas ao Estudo do Meio que foi a área predominante, desenvolvendo ainda transversalmente as

competências de oralidade e escrita na área do Português, bem como o respeito pelo outro e a participação democrática a nível da Cidadania e Desenvolvimento.

Este projeto de intervenção visou uma parceria simbiótica entre o manual escolar em formato de papel com uma abordagem pedagógica que consiste na “projeção de dados e de informações virtuais em objetos do mundo real” (Cuendet *et al.*, 2013). A realidade fica assim enriquecida com acréscimo de informação, que potencia o poder cognitivo do manual.

Desta forma, as crianças construíram um livro aumentado, adicionando ao suporte tradicional os seus vídeos sobre as temáticas a rever, reforçando a aprendizagem em contexto educativo. Constatou-se, ainda, que o grupo demonstrou uma predisposição bastante favorável com a introdução da RA, enquanto tecnologia educativa, talvez porque “os objetivos estão relacionados com as suas motivações, a satisfação das expectativas ou necessidades” (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2012, p. 95), fomentando uma boa prática com as TIC.

A última orientação pressuposta no guião sugeria a partilha do trabalho realizado em subgrupos com toda a turma, neste sentido, foi organizado um “Expositor de Livro”, cada subgrupo deixou em exposição o manual utilizado bem como o recurso tecnológico. Em livre circulação pelo espaço da sala de aula, todos os livros aumentados foram consultados, promovendo uma revisão mais complementar e motivadora de todas as matérias de forma inovadora, fomentando a partilha, o reconhecimento e valorização do trabalho cooperativo, melhorando a consciência sobre a possibilidade de novos cenários educativos (Flores, 2016).

A Feira de Ciências organizada pela turma cooperante foi outro exemplo de ação pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto de intervenção. No sentido de implicar as crianças, a prática educativa sustentou-se, novamente, na pedagogia de projeto com o intuito de desenvolver atividades experimentais propostas pelo manual de Estudo do Meio. Para isto, foi realizado um *brainstorming* individual no qual constavam questões alusivas às experiências,

como exemplo “Como se produz eletricidade por fricção?”. Este acesso aos conhecimentos prévios dos alunos conduziu a aprendizagens significativas, na medida em que ideias ou informações novas foram relacionados com conceitos prévios. Constatou-se, ainda, a dificuldade, por parte do grupo, em responder a estas questões, pelo que o raciocínio dos alunos foi novamente estimulado: “Como podemos aprender?”, criando assim, a oportunidade dos alunos participarem na construção do seu processo de aprendizagem.

Ainda em processo individual, foi proposto às crianças que realizassem uma pesquisa orientada em casa, desta vez através do preenchimento de um relatório, fornecido pelas docentes estagiárias, alusivo às experiências. Este processo promoveu maior envolvimento por parte dos alunos, a inclusão das famílias no processo “de formação dos seus alunos” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) e maior conhecimento e participação no início da aula, valorizando mais uma vez, a abordagem de escola invertida, *Flipped Classroom*, na construção de conhecimentos.

A fim de preparar a Feira de Ciências, a decoração das “barracas” ficou ao encargo de cada subgrupo, promovendo o desenvolvimento das expressões artísticas e competências criativas, no âmbito da Educação Artística. Os subgrupos foram desafiados pelo par pedagógico para a construção de uma Caixa de Palavras. No fim de cada demonstração das experiências realizadas, o público-alvo teria que colocar nessa caixa uma palavra que, a seu ver, caracterizasse o momento, permitindo a realização de uma reflexão posterior em grande grupo. Neste sentido, as caixas teriam que ser em forma de cubo com 20 dm^3 (volume) – apenas dois critérios. A área da Matemática foi trabalhada transversalmente no decorrer desta atividade, tendo sido desenvolvida a confiança nas capacidades e conhecimentos matemáticos, a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a aprendizagem, e ainda a capacidade de medir volumes.

Com seguimento, quando concretizados os passos anteriores, cada subgrupo selecionou os materiais necessários à sua experiência – com apoio dos relatórios – expostos numa mesa comum na sala de aula, e efetuaram os

respetivos protocolos. À medida que terminavam e tiravam as suas conclusões, respondendo às questões levantadas inicialmente, a mestranda gravava cada subgrupo, enquanto que os outros assistiam e aprendiam cooperativamente (cf. Apêndice A, A2, fig. 10). Neste seguimento e fomentando o projeto, as gravações foram associadas às fotografias das experiências no manual. Este processo de RA foi efetuado através do mesmo procedimento explicitado previamente, mas desta vez, realizado autonomamente pelos alunos, evidenciando as competências já adquiridas a nível da literacia e cidadania digital.

A vontade de partilhar o projeto de intervenção evidenciado pelo grupo, fundamentou a divulgação realizada a uma turma do 2.º ano do contexto cooperante (cf. Apêndice A, A2, fig. 11). Esta divulgação fomentou a partilha de ações estratégicas inovadoras com outras crianças, outros docentes e colegas estagiárias, tendo sido valorizado e reconhecido o trabalho desenvolvido por esta turma do 4.º ano. Cada subgrupo apresentou a sua experiência através do manual de Estudo do Meio e do recurso tecnológico utilizado na RA, iniciando o momento com uma breve contextualização do projeto, despertando a curiosidade com frases como – (“E agora o livro vai mostrar-vos como se faz esta experiência...” – R.). A surpresa demonstrada através das expressões faciais das crianças do 2.º ano, contrastaram com as expressões de orgulho das do 4.º, tendo-se efetivado como um momento de aplicação de conhecimentos construídos.

As ações desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção foram sustentadas numa metodologia ativa incluindo recursos didáticos físicos e presenciais no sentido de envolver as crianças na recriação do manual escolar. No que diz respeito à estratégia metodológica, foi baseada na *Mantle of the Expert*, na medida em que envolve a criança no processo de construção do conhecimento numa base de “faz de conta”.

O manual escolar foi, então, utilizado de forma mais motivadora, provocando o interesse no grupo que compreendeu outras potencialidades deste recurso didático pedagógico. O projeto de intervenção foi desenvolvido

num ambiente pedagógico que estimulou a iniciativa, o protagonismo e a autonomia das crianças (Viseu & Morgado, 2011). Foi possível ainda escutar e registar algumas evidências do interesse proveniente do projeto como (G. – “Nós estamos dentro do livro!”); (T. – “Era o melhor manual do mundo se fosse sempre assim!”) e ainda (F. – “Parece magia!”).

Após o projeto de intervenção, e durante o desenvolvimento do mesmo, evidenciou-se o aumento da procura dos manuais escolares, por parte da turma cooperante, com o intuito de sugerir futuras atividades que implicassem dar vida ao manual e personalizá-lo. Este projeto foi ao encontro das necessidades das crianças, evidenciadas no Capítulo II, e simultaneamente dos interesses, uma vez que estes foram sempre implicados nas ações desenvolvidas, valorizando a importância da inclusão recorrente das TIC ao longo da prática educativa, encarando-as como “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 430). Neste âmbito, reforçamos que efetivamente elas geram fluxos de mudanças, com impacto na Identidade Profissional Docente, renovando representações e modos de ser professor, como referem Quadros-Flores e Raposo-Rivas (2017).

A escola da área de Estudo do Meio para desenvolver a maioria das ações pedagógicas emergiu do enorme interesse evidenciado pela turma cooperante em relação a esta área, como referido no Capítulo II. Contudo, como já referido, todas as outras áreas curriculares e componentes do currículo foram de igual forma trabalhadas transversalmente e de forma articulada.

O desenvolvimento da aprendizagem cooperativa através do trabalho de grupo e em cooperação com pares, foi alvo de intervenção constante ao longo da PES. Neste sentido, especial atenção foi dada na criação de grupos heterogéneos, constituídos por elementos com ritmos de aprendizagem diversificado, promovendo a entreaajuda, o desenvolvimento cognitivo e social e aumentando a possibilidade da divergência de pontos de vista enriquecendo os momentos de aprendizagem. A dimensão dos grupos foi alvo de alteração progressiva, tendo-se verificado que na turma cooperante, o número de

elementos por grupo que revelou ser mais funcional, era entre dois e três. A atribuição de tarefas a cada criança, mantendo todo o grupo ativo, foi outra estratégia que contribuiu para a eficácia desta organização de trabalho, que foi fundamental para o desenvolvimento de competências específicas da Cidadania e Desenvolvimento que implicam a ocorrência de “vivências pessoais, emocionais, afectivas e não apenas cognitivas” (Fonseca, 2000, p.56).

Reforçando o desenvolvimento pessoal, profissional e social da mestranda ao longo da PES este foi ainda fomentado pela participação em duas visitas de estudo com a turma cooperante (cf. Apêndice A, A2, fig. 12 e fig. 13). Neste sentido, estas saídas do contexto, como atividades basilares no processo de ensino e aprendizagem, fortaleceram a relação aluno-professor, facilitando a socialização em contexto informal, fomentando um clima interpessoal, contribuindo ainda para a formação social e pessoal dos alunos ao articular a escola com o meio envolvente. Nesta linha de pensamento, constatou-se que quando ao conhecimento é associado emoção, a consolidação ocorre de forma mais concreta e dificilmente os alunos esquecerão (Oliveira, 2008; Wallon, 2007).

Em suma, a construção da identidade profissional docente foi fomentada pelo percurso vivenciado neste nível educativo, construindo aprendizagens profissionais inerentes às especificidades do 1.º CEB, reforçando a sua intencionalidade pedagógica. No panorama atual de mudança em direção a uma sociedade digital, é urgente uma transformação na identidade profissional docente, no sentido de uma ação autoconfiante, empreendedora e impulsionadora de práticas renovadas que respondam, de um modo inclusivo, aos desafios da globalização e inerentes à profissão docente do século XXI. Esta mudança passa forçosamente pela formação inicial de qualidade e investimento na formação contínua para essa (re)construção identitária (Flores, Peres & Escola, 2013).

METARREFLEXÃO

Em conformidade com tudo o que foi abordado no Capítulo I deste relatório, esta PES foi desenvolvida tendo sempre por base uma reflexão crítica e consciente sobre todas as práticas educativas concebidas. Contribuindo deste modo para uma construção da identidade profissional que resultou da interação entre as crianças, as orientadoras cooperantes, o par pedagógico, as supervisoras institucionais, a restante equipa educativa, as famílias e a docente estagiária, em ambos os níveis de educação.

Neste sentido, a importância da supervisão da prática pedagógica é de igual modo realçada, na medida em que fomenta este trabalho colaborativo cabendo ao supervisor estabelecer ligação entre os agentes educativos, conduzindo-os à reflexão conjunta a fim de melhorar a prática e a qualidade de ensino, de desenvolver o crescimento pessoal de todos os envolvidos assim como a construção de conhecimentos profissionais (Ferreira & Fernandes, 2015; Ribeiro, 2000).

Os conhecimentos prévios adquiridos, ao longo da formação inicial, foram fundamentais para construir os alicerces teóricos que permitiram sustentar todas as estratégias pedagógicas utilizadas, reforçando a dialética entre teoria e prática, adequando-as aos contextos e às individualidades e diversidades de cada criança, visando a promoção de aprendizagens autênticas e significativas. Com efeito, reforçando o conceito de colaboração presente ao longo de todo o relatório, o trabalho colaborativo na formação inicial e contínua de professores é de extrema importância, uma vez que “Faliu a ideia de que uma formação inicial sólida (anterior ao exercício da profissão e durante a qual se adquirem os conhecimentos que sustentam a prática) é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo um percurso profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p. 50).

A escolha dos modelos curriculares baseados em pedagogias de participação, nos quais a criança é protagonista na construção das suas aprendizagens rompeu com as metodologias transmissivas, num esforço de práticas renovadas e orientadas pelas motivações e necessidades das crianças, perspetivando criar oportunidades educativas, que fomentem as competências inerentes a um perfil humanista que emergem de uma sociedade em constante transformação. Este ambiente colaborativo estabelecido com todos os intervenientes da PES permitiu que dificuldades e inseguranças fossem ultrapassadas, fomentando um desenvolvimento de competências do educador/professor que o tornam capazes de “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p. 11).

Compreendeu-se, que os profissionais de educação devem refletir sobre os desafios atuais inerentes à profissão docente do século XXI, emergindo a necessidade de desenvolverem e liderarem um processo de transformação social, que exige, para além dos saberes inerentes à profissão, competências sociais e humanas tornando exequível a prática da nova profissionalidade (Carneiro, 2003). O educador/professor terá então que ter novas formas de pensar, que orientem para a resolução de problemas e para a decisão, fomentando o aprender a aprender; abraçando novas formas de trabalhar, reconhecendo que a necessidade de comunicar e trabalhar em equipas tende a aumentar; para isto deve recorrer a novos instrumentos de trabalho, principalmente baseados nas TIC, utilizando-os de forma eficaz e eficiente; tudo isto está alicerçado nas novas formas de viver que se avizinham, nas quais a cidadania apoiada com a responsabilidade social e ambiental são o pilar (Cardoso, 2002).

Ao longo da PES foi possível compreender que todas as mudanças que se preveem são atualmente já uma necessidade, e que os profissionais de educação devem ser capazes de compreender, de intervir e de contribuir para as transformações positivas face à imprevisibilidade do futuro.

Tendo sido adotada a postura de docente reflexivo e crítico nesta etapa de formação, foi possível refletir sobre diversos pontos inerentes às práticas educativas efetuadas, contribuindo para que a mestranda se tornasse na autora e coautora da construção do seu saber. Neste sentido, uma maior duração da PES em ambos os níveis educativos, teria permitido uma maior concretização da intencionalidade educativa. Relativamente à EPE há que continuar a lutar contra a escolarização deste nível educativo, compreendendo que efetivamente, as crianças aprendem a brincar, que os projetos desenvolvidos em colaboração e com a participação das mesmas alicerçam a construção de conhecimentos de forma significativa. Sendo, desta forma, necessário sensibilizar as famílias para a importância da EPE como promotora de aprendizagens fundamentais, pois muitas continuam a considerar que este nível educativo apenas serve para tomar conta dos filhos, não assumindo um verdadeiro compromisso. Esta desvalorização é visível na falta de assiduidade e pontualidade, dificultando a intencionalidade educativa da EPE.

Na adoção de práticas pedagógicas renovadas, a EPE e o 1.º CEB são espaços privilegiados, no entanto na EPE existe uma maior flexibilidade e liberdade nas ações desenvolvidas uma vez que no 1.º CEB as ações devem atender a um currículo que pressupõe uma avaliação.

Neste nível educativo, verificam-se ainda, vários princípios que sustentam as pedagogias transmissivas, nomeadamente a organização das salas de aula (filas de secretárias viradas para o quadro), a utilização abusiva do manual escolar, esgotando este recurso pedagógico-didático, e a construção de conhecimentos de forma segmentada, por partes ao invés de um todo, não sendo estabelecida uma relação entre os mesmos. Contudo, nos momentos de intervenção ao longo da PES, foi possível contornar essas perspetivas e investir em metodologias ativas mais alinhadas ao perfil humanista do currículo e às necessidades e exigências sociais.

A construção da identidade profissional docente foi fomentada pelo percurso vivenciado e pelas experiências vividas PES, que desafiaram constantemente a futura docente, fomentaram a construção reflexiva e

colaborativa de conhecimentos, práticas e saberes, privilegiando a voz das crianças e a valorização das suas competências e individualidades. Este processo possibilitou a construção de aprendizagens profissionais inerentes às especificidades de ambos os níveis educativos, reforçando e sustentando a sua intencionalidade pedagógica, estimulando a autodescoberta e a autoavaliação, que foram encaradas como fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Posto isto, é exequível assumir que a PES foi imprescindível na preparação para a transição que se segue da vida da futura docente, de estudante para profissional de educação, que se irá realizar de forma consciente e fundamentada, visando ser uma profissional em constante formação, evidenciando vontade de inovar, progredir e melhorar a sua prática educativa, assumindo sempre que tornar-se professor é um processo contínuo ao longo da carreira profissional, concretizando deste modo, os objetivos da PES relativamente à mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos para a construção de um profissional de educação reflexivo, crítico e fundamentado, que privilegia uma atitude de investigação constante, ambicionando a transformação da educação e contribuindo para a coconstrução de saberes profissionais alicerçada numa postura indagadora (Ribeiro, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto “PROCUR”. *Investigação e práticas – revista do grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância*, 5, 62-88.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Araújo, (2009). *Crianças ocupadas*. Estoril, Portugal: Editor Prime Books. ISBN 978-98-965-5026-4.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Brasil: Interamericana.
- Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, J. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Massachusetts, EUA: Harvard University Press.
- Cardoso, A. (2002). *A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto, Portugal: Edições ASA.

- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – XXI ensaios para o século XXI* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia, Portugal: Edição da Fundação Manuel Leão.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto, Portugal: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34038-2.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina. ISBN: 978-972-40-5137-6.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479. Acedido em 14 de junho de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/10148>.
- Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S., Dillenbourg, P., (2013). Designing augmented reality for the classroom. *Computers & Education*, 68, 557-569. Acedido em 14 de junho de 2019, de <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.015>.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Mathew Lipman e suas aplicações. In C. Leleux (Org.), *Filosofia para crianças: o modelo de Mathew Lipman* (pp. 32-52). Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto, Portugal: Edições ASA.
- DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda, Angola: Plural Editores.

- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classe – uma estratégia de formação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto, Portugal: Areal Editores.
- Ferreira C., & Rodrigues C. (2019). Olhares sobre a articulação curricular da educação pré-escolar com o 1º ciclo do ensino básico. *Currículo sem Fronteiras*, 19 (1), 358-378. Acedido em 14 de junho de 2019, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/ferreira-rodrigues.pdf>.
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar*, 20, 244-253. Acedido em 14 de junho de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/290600986_Supervisao_pedagogica_em_contexto_de_formacao_inicial_de_professores_do_1_CEB_uma_analise_focada_nos_relatorios_de_estagio.
- Flores, P. Q. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudos de boas práticas no 1º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Berlim, Alemanha: Novas Edições Académicas. ISBN 978-3-639-83846-6.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A.

- Garcia, & F. Tejedor (Eds.), *1.ª Conferência ibérica em inovação na educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., & Escola, J. (2007). Interatividade: Uma nova modalidade comunicacional. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 235-240. Symposium on computers education, Porto. Acedido em 14 de junho de 2019, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola; Martinez-Figueira; F. Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela, Espanha: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9.
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The digital textbook: Methodological and didactic challenges for primary school. In J. Rodriguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital textbooks, what's new?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela, Espanha: USC/IARTFM <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Fonseca, A. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2014). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Orgs.), *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 13-25). Odivelas, Portugal; Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, &

- J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gomes, M. & Silva A. (2007). Dialogando com o passado, construindo o futuro. *Paidéia*, 17 (37), 273-276. Acedido em 15 de junho de 2019, de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.
- Gómez, Á. (1999). Compreender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristan, & Á. Gómez, *Comprender e transformar la enseñanza* (8ª ed.), (pp. 115-136). Madrid, Espanha: Ediciones Morata.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Espanha: Editorial GRAÓ.
- Leitão, A., & Alarcão I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84. Acedido em 14 de junho de 2019, de <https://www.researchgate.net/publication/26465095>.
- Lino, D. (1996). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis da participação* (pp. 93-136). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. Ruivo, M. I. Lopes da Silva, & T.

- Vasconcelos (Org.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 91-122). Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9 (27), 283-304. Acedido em 30 de maio de 2019, de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes. Temas de investigação 20*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em 30 de maio de 2019, de <https://www.researchgate.net/publication/311947516>
Libertar_o_desejo_resgatar_a_inovacao_a_construcao_de_identidades_profissionais_docentes.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). *Questões da prática profissional: trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Atas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico (pp. 137-150). Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Edições Almedina, Coimbra.
- Maldonado, J. (2015). *La Metodología de la Investigación*. Acedido a 1 de Março de 2019 de https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la_metodologia_de_la_investigacion.

- 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, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, S. (2013). *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento profissional de professores do Projeto Fénix, na ESPS*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, Portugal. Acedido em 30 de novembro de 2018, de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1974/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto, Portugal: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34463-2.
- Moreira, M. (1999). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Neto, C. (2015). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável.”. In R. Ferreira, *Jornal Online Observador*. Disponível em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>.
- Niza, S. (2012). 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, Portugal: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Noesis*, 77, 15-17. Acedido em 18 de junho de 2019, de <http://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Oliveira, M. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico- Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Porto, Portugal. Acedido em 18 de junho de 2019, de

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8326/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Manuela%20Teixeira.pdf>.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. DOI:10.13140/RG.2.1.2657.4805. Acedido em 15 de junho de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 14-36). Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora S.A.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco J. & Sousa J. (2016). *Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular*. *Revista Elo*, 23, 89-98. Acedido em 30 de maio de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/44094>
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Parreira, G. (2016). *Martin Buber e o sentido da educação*. Goiás, Brasil: Editora IFG.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2008). *Docência no ensino superior* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre, Brasil: ArtMed Editora.
- Pinazza, M., & Kishimoto T. (2007). Fröebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre, Brasil: ArtMed Editora.
- Ponte, J. P. (2002). *A Formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, Portugal: CIDINE.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. (2ª ed). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Ribas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2 (2) 2-17. ISSN 2530-4550.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando com TIC. In J. Rodriguez, C Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento*.

Projetos de inovação mediados pelas TIC (pp. 91-98). Póvoa de Varzim, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega, ISBN 978-972-99174-6-2.

Quadros-Flores, P., Flores, A., & Ramos, A. (2018). Potentialities of the Augmented Reality in the school manuals of primary education. In A. Isman, J. Willis, J. Donaldson, & F. Dabaj (Eds). *Turkish Online Journal of Educational Technology Special*, 2, 331-338. ISSN 2146-7242. Indexed by Education Resources Information.

Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019, março). *Made by them to them: The students in the learning process*. In International Conference: New perspectives in Science Education, Florença, Itália.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão*. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem (pp. 87-96). ISBN: 972-0-34734-1. Porto, Portugal: Porto Editora.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Odivelas, Portugal: Edições Pedagogo.

Ribeiro, D. (2018). *Ficha de Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, D., Flores, P., & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 436-441. ISBN: 97-84-617-6294-1.

- Robin, B. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47 (3), 220-228. Acedido em 16 de junho de 2019, de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405840802153916>.
- Roldão, M. (2001). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-78). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação. In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-26). Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Rolo R., & Bidarra, J. (2011). Jogos e aplicações multimédia em educação musical. In P. Dias & A. Osório (Orgs.), *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação- Challenges 2011* (pp. 313-321). Braga: Centro de competência da Universidade do Minho.
- Santo, E. (2009). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 103-115. Acedido em 16 de junho de 2019, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.
- Sarmiento, M. (2009). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In I. Alarcão (Coord.), *Relatório do estudo A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 68-90). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. Acedido em 28 de maio de 2019, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>

- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Ed.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). ISBN: 972-8768-01-X. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). Expanding cooperative learning through group investigation. New York, USA: Teachers College Press. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/316521369_Expanding_Cooperative_Learning_Through_Group_Investigation.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- So, S. (2011). Beyond the simple codes: QR codes in education. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions*, Proceedings ASCILITE 2011 (pp. 1157-1161). Hobart: Concise Paper. Acedido em 28 de maio de 2019, de <http://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/So-concise.pdf>.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In J. Formosinho (Org.), *Modelos*

- curriculares para a educação de infância* (pp. 13-50). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre, Brasil: ArtMed Editora.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- UNICEF, (1989). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa, Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (1999). Educação de infância em Portugal: Perspetivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana*, 22, 93-115. Acedido em 10 de dezembro de 2018, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.htm>.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido em 8 de dezembro de 2018, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.
- Vaughan, C. (1980). Identifying course goals: Domains and levels of learning. *Teaching sociology*, 7 (3) 265-279.
- Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 991-1002). Corunha, Espanha: Universidade de Coruña.
- Vilarinho, E., & Sarmiento, T. (2016). A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Educação Pré-Escolar: revisitar as políticas ao longo de 30 anos. *Revista Elo*,

23, 151-159. Acedido em 30 de maio de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/52498>.

Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. Luria, A. Leontiev & L. Vygotsky, *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (2.ª ed), (pp. 31-50). São Paulo, Brasil: Centauro.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 125-151). Porto, Portugal: Porto Editora.

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Zabalza, M. (1999). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto, Portugal: Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação.

Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1º

Suplemento, Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201, Série I-

A. Ministério da Educação, Lisboa. 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, Série I-

A. Ministério da Educação, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79, Série I.

Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o 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 n.º 129, Série I.

Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92, Série I.

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 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Despacho n.º 5907/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138, 1º suplemento, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I. Assembleia da República, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34, Série I-A. Assembleia da República, Lisboa. Regulação e desenvolvimento da educação pré-escolar pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165, Série I. Assembleia da República, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.

MM

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

JULHO 2019