



Orientação

Inês Manuela Figueiredo Freitas

## **Relatório de Estágio**

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

Inês Manuela Figueiredo Freitas

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação

*Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros Flores*

*Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta*

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

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo de todo este grande percurso, caminharam ao meu lado pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram, em busca da minha realização pessoal.

Neste sentido, quero expressar o meu agradecimento a todas estas pessoas, que me ajudaram a crescer, estando comigo durante os vários momentos da minha vida. Nunca me deixaram desistir, dando-me uma força imensa para enfrentar este grande desafio.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, pelo apoio incondicional, por fazerem todos os possíveis e sacrifícios para a concretização deste meu sonho. Pela constante disponibilidade, atenção, paciência e compreensão em todos os momentos deste processo. A eles devo tudo.

À minha irmã, pela paciência e apoio que me deu. Sempre me ajudou, mostrando-se sempre disponível.

À minha família, por todo o apoio e por terem estado sempre ao meu lado.

Ao Vítor, por todo o amor, por toda a compreensão e carinho que me deu, acompanhando-me quer nos momentos de alegria, quer nos de tristeza, nunca me deixando desistir. Fez com que eu acreditasse sempre em mim e nas minhas capacidades. Esteve sempre ao meu lado, com uma enorme paciência. Foi, sem dúvida, um dos meus grandes pilares durante este percurso.

À Daniela, o meu par pedagógico, pela amizade e companheirismo, por tudo o que vivemos juntas, ajudando-nos sempre uma à outra, sem nunca desistirmos. Juntas somos mais fortes!

À minha amiga Sara e restantes colegas de curso, pelo apoio e carinho que me deram sempre, por toda a ajuda e colaboração.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, coordenadora de mestrado, pela disponibilidade e partilha de conhecimentos.

À professora Doutora Paula Flores e à professora Doutora Margarida Marta, minhas orientadoras no 1.º CEB e EPE, respetivamente, pelo apoio, dedicação e orientação, pela partilha de conhecimentos e saberes, por me permitirem refletir e fazer crescer, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À educadora cooperante, pela disponibilidade e dedicação, pelo carinho e apoio. Por me ter proporcionado momentos únicos de aprendizagem, que levo comigo para a vida. Por me fazer crescer, querendo sempre mais e melhor.

Ao professor cooperante, por toda a orientação e ajuda, pela partilha de vivências e saberes, tornando este processo colaborativo mais rico.

Por último, porque os últimos são sempre os primeiros, aos meninos e meninas da sala 1, pelos dias fantásticos e alegres que me fizeram viver. Por todas as palavras e carinhos que me deram. E também aos meus meninos e meninas do 2.º ano, pelos sorrisos e pela alegria que transmitiam. A todos eles, muito obrigada!

## RESUMO

A realização do presente relatório está prevista no Complemento Regular Específico do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, conforme o DL nº 43/2007, de 22 de fevereiro, e tem como objetivo espelhar os saberes adquiridos e vivenciados ao longo, da Prática Pedagógica Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino. Efetivamente, os saberes de que a docente-estagiária se apropriou contribuíram para a construção do seu perfil profissional, segundo uma visão de educação que pretende assumir ao longo da sua vida profissional docente, sabendo que sofrerá influências de atualizações de acordo com a evolução social, tecnológica, científica e didática.

Assim, o presente relatório evidencia o processo formativo que confere a metodologia de investigação-ação como capital na construção dos saberes profissionais, que permitiu um olhar atento que sustentou a intervenção que atendeu às características, necessidades e interesses das crianças. A reflexão foi fulcral para a transformação da prática educativa e desenvolvimento profissional e pessoal. Neste processo, realça-se, ainda, o papel da supervisão e da colaboração como um apoio enriquecedor que abre horizontes na prática educativa e nas relações pedagógicas, pelo que o trabalho em díade de formação constituiu possibilidades de desenvolvimento e de crescimento pessoal, contribuindo, em larga escala, para a delineação do que é, de facto, ser educador e professor.

**Palavras-chave:** Investigação-ação, educação, desenvolvimento pessoal e profissional, reflexão, professor, educador.



## **ABSTRACT**

The writing of this report was a requirement for the completion of the Master's Degree in Pre-school and Primary School Education in Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. This final report aims to reflect the knowledge acquired and experienced throughout the supervised teaching practice in Pre-school and Primary School. In fact, the knowledge acquired by the teacher trainee has contributed both to the building of her profile as a future professional of education and to the creation of the vision of education that she intends to adopt, not disregarding future influences inherent to social, technological, and scientific changes, as well as changes in teaching techniques trends.

Therefore, this report highlights the training process, which considers the research-action method to be of capital importance to the development of professional skills. The observation-planning-action-critical reflection-assessment cycle allowed for a thorough look, which enabled an appropriate response to the characteristics, needs and interests of the children. The critical reflection practice was also of paramount importance to the transformation of the educational practice as well as personal and professional development. Key to this process was also the role of the supervision and collaboration work in dyad, which provided learning opportunities and the expansion of horizons in terms of teaching practices, of pedagogical relationships, and of personal growth, thus greatly contributing to the delineation of what it actually means to be a teacher, an educator.

**Keywords:** Research-action, education, personal and professional development, critical reflection, teacher, educator.



# ÍNDICE

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	V
Abstract.....	VII
Índice.....	IX
Lista de Anexos .....	XI
Lista de Abreviações .....	XIII
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico e Legal.....	5
1. Educação e a Escola: Que Transformação? .....	6
2. Educação Pré-Escolar – Perspetiva Teórica .....	15
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico – Perspetiva Teórica .....	22
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação .....	26
1. Contextualização da Instituição Educativa .....	27
2. Caracterização do Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar no Contexto .....	37
3. Caracterização do Ambiente Educativo do 1.º Ciclo Do Ensino Básico no Contexto .....	43
4. Similitudes e Contrastes entre os Dois Contextos Educativos.....	48

5. Metodologia de Investigação .....	50
Capítulo III. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos .....	55
1. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos em Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	56
2. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos em Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	71
Metarreflexão .....	81
Referências Bibliográficas.....	85
Normativos legais e Outras referências e fontes consultadas .....	96

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Exemplar de Planificação da Educação Pré-Escolar
- Anexo 2 – Exemplar de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 3 – Projeto Educativo do Agrupamento
- Anexo 4 – Projeto Curricular de Agrupamento
- Anexo 5 – Obra *Quando eu for Grande*, de Steve Augarde
- Anexo 6 – *Música O Sistema Solar (Planetas)*, de Canções da Maria
- Anexo 7 – Planetário da Sala 1
- Anexo 8 – Avatar do Planetário
- Anexo 9 – Vídeo *Paxi – O Sistema Solar*.
- Anexo 10 – Obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares
- Anexo 11 – *PowerPoint Detetives da Sala 1*
- Anexo 12 – Réplica da Obra *Swinging*, de Wassily Kandinsky
- Anexo 13 – Receita Bolo de logurte
- Anexo 14 – *PowerPoint Vamos às compras com o Alfa!*
- Anexo 15 – Poema *A Escolha é Tua...*, de Cândida Baltazar Janeiro
- Anexo 16 – Filme *Quinó, o jogador da bola*
- Anexo 17 – *QRCode* das profissões
- Anexo 18 – *PowerPoint Festival da Adição!*
- Anexo 19 – Medalha do *Festival da Adição*



## **LISTA DE ABREVIações**

CCPFC – Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projetos Curriculares de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

RFE – Regime de Fruta Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão patenteadas as ações educativas desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, evidenciando o processo de formação pessoal e profissional realizado pela docente-estagiária. Importa realçar que a PES na EPE e no 1.º CEB foi desenvolvida no mesmo contexto educativo.

Segundo a Ficha de Unidade Curricular (FUC) é esperado que a docente-estagiária mobilize “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa”, saiba “pensar, agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação”, apresente uma construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente”, planifique, avalie “a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores”, co construa “saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e” dissemine “o seu impacto na transformação da educação” e, por fim, problematize “as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas aprendizagens ao longo da vida” (Ribeiro, 2016, p. 1).

Assim, ao longo deste relatório estará patenteado o percurso de formação realizado pela docente-estagiária. Realça-se a atitude profissional reflexiva facilitadora da mobilização de saberes pedagógicos, científicos, didáticos e culturais, do saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias

pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de responder a situações emergentes da prática educativa, nomeadamente a diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação. Realça-se ainda, que o desenvolvimento da prática pedagógica norteou-se pela metodologia de investigação-ação, sendo que a mesma se processou numa espiral cíclica de observação-planificação-ação-reflexão que permite um conhecimento próximo dos interesses e necessidades das crianças, uma intervenção intencional e uma reflexão transformadora da prática que impulsiona o desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste seguimento, desenvolveram-se diversas estratégias fundamentais para a construção das competências profissionais da docente-estagiária como a estruturação das planificações semanais (cf. Anexo 1 e 2), a realização de narrativas reflexivas individuais, a construção dos guiões de pré-observação de atividades, a elaboração do diário de formação e a supervisão pedagógica.

O presente relatório está dividido em três partes: pré-textual, textual e pós-textual. A parte pré-textual contempla os agradecimentos, o resumo e *abstract*, o índice de texto e o índice de anexos.

O corpo textual corresponde à parte essencial do presente relatório e encontra-se organizado em três momentos constituintes, nomeadamente a introdução, três capítulos e a reflexão final.

O primeiro capítulo – enquadramento teórico e legal – corresponde a uma parte fundamental já que tem um papel basilar na PES. Neste capítulo serão explanadas as principais fontes teóricas que orientaram a docente-estagiária no decorrer da prática pedagógica e que sustentaram decisões e facilitaram a construção de conhecimentos.

O segundo capítulo contempla a caracterização geral da instituição de estágio e justifica a metodologia de investigação-ação e as suas vantagens no processo

formativo. Serão exploradas as características gerais da instituição de estágio, bem como os elementos associados à especificidade do estágio, elementos fundamentais para a intervenção educativa. Assim, este capítulo assume um papel fulcral, uma vez que possibilita ao educador de infância e ao professor 1.º CEB conhecer o contexto, facilitando um planeamento de atividades motivadoras, integradas, capazes de desenvolver holísticamente a criança.

O terceiro capítulo destina-se a uma descrição e análise crítica e reflexiva das práticas educativas desenvolvidas e dos resultados obtidos, sendo fundamentado no quadro concetual do capítulo I, além de outros conceitos fundamentais específicos das didáticas e às características expressas no capítulo II. Assenta também na apresentação de propostas de transformação, analisando o plano de ação delineado, tendo em vista o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estagiária.

De forma a finalizar o corpo textual do relatório de estágio, apresenta-se uma metarreflexão que contempla uma perspetiva transversal sobre todo o processo formativo da PES nos dois níveis educativos, contribuindo para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da docente-estagiária, tornando-a numa profissional mais competente, atenta e sensibilizada às necessidades e interesses das crianças, relevando as diferentes metodologias construtivistas e os documentos reguladores, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa, global e ativa, contribuindo para um ambiente acolhedor e cheio de desafios, em que a criança é o elemento central (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, 2001).

Por fim, a parte pós-textual abrange as referências bibliográficas que suportaram todo o presente relatório



## CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

*A prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril.*

(Haigh, 2010, p. 13)

A Educação Pré-Escolar (EPE) e o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) corporizam quadros teóricos e legais regularizadores, orientadores e sustentadores de uma “prática sustentada na teoria e não numa prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). O ser educador e o ser professor do 1.º CEB requer conhecimento do enquadramento teórico e legal amplo e consistente. Estes quadros tornam-se fundamentais para a realização deste relatório de estágio e também para a justificação e sustentação das práticas pedagógicas sustentadas da docente-estagiária, estabelecendo uma base no processo de ensino e aprendizagem na sua prática futura.

Este primeiro capítulo encontra-se organizado em três partes. Na primeira parte é estabelecido um enquadramento geral da educação, emergindo os pontos comuns entre a EPE e o 1.º CEB, numa ligação entre os conteúdos que sustentaram a prática e os documentos legais que a fundamentam. A segunda e a terceira parte dedicam-se essencialmente às especificidades da EPE e do 1.º CEB.

## 1. EDUCAÇÃO E A ESCOLA: QUE TRANSFORMAÇÃO?

No decorrer dos séculos, o conceito “infância” foi sofrendo múltiplas mudanças. Numa fase inicial, o conceito de infância era inexistente (Ariès, 1981, p. 100). A criança era considerada um adulto em miniatura (Palácios, 2004), sendo visto como um ser sem necessidade de lugar, tempo, espaço e cuidados distintos dos adultos. A partir do século XIX e XX, a concepção de infância começa a surgir e a ocupar um lugar essencial na sociedade, com a criação de instituições de ensino. No decorrer do século XX, a educação infantil, da forma como era vista, mudou totalmente, devido a estudos de diferentes pedagogos e educadores que procuraram definir o conceito de criança e infância (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

No ano de 1986, é implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este documento regula o quadro geral do sistema educativo que “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2). Por conseguinte, e a partir dessa implementação, todos os cidadãos portugueses têm direito à educação, sendo o estado a garantir que todos os portugueses tenham igualdade de oportunidades de acesso escolar (*idem*). Antes da implementação do LBSE em Portugal, a educação era obrigatória em apenas seis anos de escolaridade, que incluíam “dois ciclos (...): ensino primário e ciclo preparatório do ensino secundário” (Lopes da Silva, 1996, p.21), Após a implementação da LBSE, a escolaridade passou a ter um carácter obrigatório durante nove anos letivos.

O Sistema Educativo (SE), está organizado em diversos níveis de educação, nomeadamente em EPE, escolar e extraescolar (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). O SE tem como objetivo apoiar o desenvolvimento do indivíduo e formação de indivíduos responsáveis, autónomos e solidários. A EPE não é de carácter obrigatório, uma vez que se caracteriza com “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro) e está destinada a crianças entre os 3 e os 5/6 anos e é gratuita e universal para as crianças a partir dos 4 anos (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho). A educação escolar inclui o ensino básico, secundário e superior. Contudo, este último não é universal, nem gratuito e nem obrigatório (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto). Em 2012, o ensino secundário passou a ter um carácter obrigatório. Segundo o DL n.º 176/2012, de 2 de agosto, a escolaridade obrigatória foi alargada até aos 18 anos, assegurando um ensino gratuito sem existência de propinas e taxas. A educação extraescolar constitui na realização de atividades em complemento da formação escolar, permitindo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

A escola assume-se, assim, como um estabelecimento essencial do SE (DL n.º 137/2012, de 2 de julho). Esta tem o papel de proporcionar possibilidades de desenvolvimento de competências e conhecimentos a todos os cidadãos, que lhes permitam explorar as suas capacidades, integrando-se de forma ativa na sociedade (DL n.º 75/2008, de 22 de abril).

Para este fim, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas tornam-se fundamentais, incorporando as escolas nas comunidades, proporcionando práticas democráticas, privilegiando a participação de todos os intervenientes no processo educativo (*idem*). As escolas devem, deste modo, promover aprendizagens curriculares, adequando

o currículo às necessidades específicas dos alunos (DL n.º 45/2008, de 22 de abril).

O currículo envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Além disso, resulta da confluência de diversas práticas, exercidas por diversos atores, em múltiplos momentos. Deste modo, o currículo identifica-se como um conceito complexo, dinâmico e multifacetado. De acordo com Roldão (2009, p. 33), o currículo é um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar a sua operacionalização”. Similarmente, segundo o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, o currículo define-se com um “conjunto de conteúdos e objetivos, que se articulam e constituem a base da organização do ensino e também da avaliação do desempenho e capacidades das crianças”. Deve incluir os conteúdos, as ações, os objetivos e as áreas curriculares (Carvalho, 2010), tendo um estrutura aberta e flexível, com a possibilidade de ser adaptável aos diversos contextos educativos (Santos, 2007). Importa salientar que o docente tem o papel principal na gestão do currículo. Por conseguinte, deve ter em conta o contexto em que se insere, adaptando os currículos às crianças e a esse mesmo contexto.

Numa visão socioconstrutivista, o processo de ensino e aprendizagem abrange dois lados da criança: o cognitivo e o social, promovendo, deste modo, um desenvolvimento global (Coll & Solé, 2001). Em consequência, a aprendizagem é um processo que se constrói dentro de uma comunidade e sociedade. Analisando as perspetivas de Piaget (1977) e Vygotsky (1991), Piaget, na sua visão de construtivismo, defende a implicação da criança no seu próprio processo de aprendizagem e Vygotsky, na sua visão de socioconstrutivismo, apoia a ideia de Piaget, acrescentando que o processo de aprendizagem torna-se mais significativo com é desenvolvido na sociedade.

Deste modo, Vygotsky defende que o docente deve ter em conta as experiências que a criança já vivenciou, de modo a ter um papel fundamental na construção de conhecimentos. Segundo Santos (2007), cabe ao docente promover aprendizagens que estimulem as funções em se encontram em fase de amadurecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky define ZDP como “a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração dos adultos ou companheiros mais capazes” (*idem*, p. 231). Atendendo à ZDP, o docente deve ter em conta a orientação pedagógica e as estratégias de aprendizagem, fornecendo às crianças propostas com mais complexidade e também desafiadoras, proporcionando o desenvolvimento do seu conhecimentos através da interação social (Fino, 2001; Santos, 2007).

Para que as crianças possam construir aprendizagens significativas, o docente tem a responsabilidade de criar múltiplas situações de ensino e de aprendizagem. Consequentemente, é fundamental que as crianças estejam motivadas para que possam estar predispostas para a aquisição de novas aprendizagens. É da competência do docente perceber se a criança está ou não motivada, uma vez que a motivação não é da sua inteira responsabilidade (Solé, 2001) e, caso haja desmotivação, entender qual o motivo. Torna-se fundamental o docente encarar um papel de observador, conhecendo os interesses e necessidades das crianças, criando um ambiente educativo pertinente, de forma a criar diversas formas de motivação eficazes e assim a construção de aprendizagens estimulantes, significativas e desafiadoras. Importa salientar que a docente-estagiária procurou desenvolver esse papel na sua PES.

Destaca-se também como forma de motivação as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Estas são vistas como uma ótima estratégia para a aquisição de aprendizagens significativas. As TIC têm um papel enriquecedor no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que leva o docente a inovar na sua prática (Lebrun, 2008). No relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação (Delors, 1998), estão destacadas as potencialidades das TIC, como o enriquecimento contínuo de saberes, a promoção da igualdade de oportunidades, o combate ao insucesso, uma progressão dos alunos tendo em conta o seu ritmo, uma melhor interação com os outros e uma organização das aprendizagens mais eficaz, por parte do docente. Uma vez que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes no quotidiano das crianças, cabe ao docente criar possibilidades de desenvolvimento de competências para utilizar “de forma inteligente, crítica e ética” as TIC, para que estes percebam não só a sua utilidade, mas também os seus perigos (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2009, p.720).

Ainda no âmbito das múltiplas formas de motivação, salienta-se a relação empática entre o docente e as crianças. A relação docente-criança tem vindo a sofrer transformações ao longo dos tempos. Esta situação tem feito com que, cada vez mais, o docente sinta a necessidade de procurar estratégias que lhe permitam um melhor relacionamento com as crianças e, de modo consequente, a criação de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula. Uma das variáveis que contribuem para o sucesso educativo está relacionada com o ambiente afetivo. De facto, a gestão feita pelo docente, tanto ao nível como o grupo é gerido, tanto ao nível da aprendizagem como os comportamentos e afetos, é uma das preocupações dos docentes.

A relação entre o docente e as crianças depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo docente, da relação empática com as crianças, da sua

capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão das crianças e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o delas. Segundo Morales, as relações interpessoais são manifestadas de diversas formas, das quais fazem parte a comunicação com as crianças, a afetividade e interesse pelas crianças, o elogio verdadeiro e o prazer em interagir com as crianças.

No seguimento do que foi supracitado, importa refletir agora o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, analisando o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Segundo este documento, os educadores de infância e professores devem apresentar diplomas que provem a sua formação profissional. Desta forma, a formação inicial de uma carreira docente apresenta-se como uma etapa fundamental no processo de “aprender a ensinar”, possibilitando a aquisição e construção do conhecimento profissional (Flores, 2001, p. 30). Deste modo, o docente adquire conhecimentos elementares, detendo características cruciais de um docente (Alonso & Roldão, 2005). Importa salientar que a construção do conhecimento prático profissional é construída através de processos de investigação-ação, entre o conhecimento experimental e conceções teóricas.

Na sua formação, durante a construção do perfil profissional, a estagiária procurou manteve uma atitude prática reflexiva, auxiliada pelo processo de supervisão que se tornou fundamental neste percurso de formação. A supervisão definida como

[...] um processo em que uma pessoa dotada de saberes e de experiências profissionais, em princípio considerada a mais informada, faz a orientação e o acompanhamento a uma outra que está na sua fase de iniciação à profissão, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e humano. (Alarcão & Tavares, 2003, p.16).

Permitiu, assim, à estagiária tornar-se uma profissional ativa e autónoma (Borges, 2013). Deste modo, a supervisora institucional teve um papel fulcral durante todo o processo de formação, procurando assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhe condições de sucesso, monitorizando, interrogando e avaliando numa perspetiva construtiva, as ações desenvolvidas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Durante a PES da docente-estagiária, convém evidenciar o papel fundamental do trabalho colaborativo. Este foi realizado com vasto leque de intervenientes, como as docentes supervisoras, o par pedagógico, os docentes cooperantes, os restantes pares pedagógicos que desenvolveram a sua formação na mesma instituição que a docente-estagiária e também, no caso da EPE, a assistente operacional. Esta colaboração tornou-se elementar para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que possibilitou à docente-estagiária (re)construir conhecimentos com vista a desenvolver e melhorar a sua prática e também a partilha de saberes e de experiências (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Possibilitou também a troca de experiências e conhecimentos verificando-se deste modo a importância da componente social para a aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013).

Analisando agora o perfil de docentes, este tem o papel de “construir a passagem de um saber ao aluno” (Alonso & Roldão, 2005, p. 15). Tal como referido já neste capítulo, o docente detém conhecimentos teóricos, práticos e técnicos, promovendo aprendizagens significativas com rigor científico, técnico e metodológico (*idem*) para desenvolver e planificar atividades que considere a criança no centro do processo educativo, desenvolvendo diversas estratégias pedagógicas (Perrenoud, 2001). Torna-se, deste sentido, crucial ter atenção aos ritmos de aprendizagem, assim como os interesses e necessidades dos alunos

e as suas motivações (Salend, 2001) pois sem esta consideração não se pode desenvolver práticas articuladas e coerentes.

Uma vez que a docente-estagiária desenvolveu a sua formação em dois níveis educativos, nomeadamente em EPE e 1.º CEB, importa salientar a importância na articulação e continuidades nestes dois níveis. É importante que exista uma continuidade educativa entre os diferentes níveis, sendo esta “um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos.” (Cruz, 2008, p. 74). Num processo de continuidade educativa o educador e o professor assumem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo e nas estratégias e atividades que propõem tendo em vista a articulação curricular (Bravo, 2010). Segundo Roldão (2004, citado por Cruz, 2008, p. 76), cabe a cada docente, tendo em consideração os objetivos de cada um dos níveis, justificar as atividades que propõe desenvolver, porque as propõe, como, quando, como as vai implementar e que resultado pretende alcançar. Neste sentido, Serra (2004, p. 91) refere que, para que exista articulação curricular, é necessário que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico tenham

[...] em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projecto curricular.

Neste seguimento, revela-se fundamental que os educadores conheçam “o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo”, bem como o espaço em que se irá desenrolar o

1.º CEB, de modo a que as crianças “se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória.” (Serra, 2004, p. 91).

É importante que educadores e professores estabeleçam contactos, de modo a planificar atividades conjuntas onde seja possível a participação das crianças de ambos os níveis, com o intuito de facilitar o processo de transição, que deverá ser acompanhado pelos docentes e pela família (Machado, 2007, citado por Alves & Vilhena, 2008).

Para que exista uma articulação efetiva entre docentes é essencial criar “(...) espaços de reflexão entre todos os intervenientes do espaço escolar, que traçam em conjunto a planificação, a execução e a avaliação de atividades, que perspectivem uma aprendizagem contextualizada, produzindo um conhecimento prático no professor.” (Bravo, 2010, p. 42).

Segundo Bento (2007), citado por Alves & Vilhena (2008), a transição deve estabelecer-se como um processo natural, que não se torne angustiante para as crianças, por isso, é fundamental estabelecer estratégias que não promovam os constrangimentos e é crucial que exista “empenhamento, responsabilidade, abertura de espírito e disponibilidade” por parte dos docentes (Marchão, 2012, p. 38). Alves & Vilhena (2008) apresentam como estratégias facilitadoras de articulação entre os diferentes níveis, os momentos de diálogo e interação entre os docentes, pais e crianças para a troca de informação pertinente, o desenvolvimento de atividades conjuntas, a planificação e desenvolvimento de projetos comuns, a existência de trabalho cooperativo e colaborativo e a formação inicial (e contínua) conjunta para educadores e professores. Rodrigues (2005), citado por Alves & Vilhena (2008, p. 16), destaca ainda como aspeto fundamental para a articulação e continuidade educativa “a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como uma chave-mestra na ligação destes dois níveis de [educação].”

Após uma abordagem dos pressupostos teóricos e legais, que são o reflexo de uma perspectiva holística da educação, importa ainda refletir a especificidade de cada nível pois “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças.” (Serra, 2004, p. 78). Neste sentido realizar-se-á, nos pontos seguintes, uma abordagem ao perfil e prática docente em cada nível de educação.

## 2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – PERSPETIVA TEÓRICA

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), a educação Pré-Escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (*idem*, capítulo II, artigo 2.º), orientando os seus esforços para o desenvolvimento equilibrado e holístico da criança (*idem*).

A EPE tem como papel assegurar um desenvolvimento equilibrado e de sucesso futuro na escolarização das crianças (DL n.º 147/1997, de 11 de junho). Em 1997 surgem as OCEPE, através do DN n.º 5220/1997 de 10 de julho, definindo os “referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram”, auxiliando-o “na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (*idem*). Este aparecimento

A Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto veio dar visibilidade à Educação Pré-Escolar, sendo o Estado a garantir a “existência de uma rede de educação pré-

escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efetue em regime de gratuidade da componente educativa” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 4º). Atualmente, de acordo com o DL n.º 65/2015, de 3 de julho, é consagrada a universalidade da EPE para as crianças a partir dos quatro anos de idade, sendo, portanto, transparente a crescente importância desta etapa educativa no sistema educativo português.

Segundo a LBSE, a EPE tem como principais objetivos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, favorecendo o seu desenvolvimento integrado e equilibrado, garantindo a sua segurança e estabilidade afetiva e social. Tem também como objetivo o desenvolvimento da expressão e comunicação, do espírito crítico, da sensibilidade estética, a aproximação das famílias e das comunidades na educação das crianças (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

A reformulação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M., 2016) revelam-se um documento orientador, com carácter flexível a qualquer conceção de currículo, para o educador, uma vez que se tornam fundamentais para a compreensão das opções curriculares na EPE. Desta forma, cabe ao educador a função de estruturação e de gestão do próprio currículo (*idem*). Segundo Portugal (1998, p.204), é fundamental que haja na educação “um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagens”. O currículo assenta no desenvolvimento de modelos curriculares. Estes instrumentos conetores entre a teoria e a prática. Na PES, foram desenvolvidos três modelos curriculares – *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*.

O modelo curricular *High-Scope* foi desenvolvido por David Weikart, em 1960. Tem o seu pilar central no paradigma desenvolvimentalista (Oliveira-

Formosinho, Lino & Niza, 2007). De acordo com Weikart (2004, p. 23), o currículo *High-Scope* é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. Baseado nas ideias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, o Currículo *High-Scope* considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesma planeja, desenvolve e sobre as quais reflete. Os adultos organizam as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem; mantêm a rotina diária que permite às crianças o planeamento e busca de suas próprias atividades; e juntam-se às atividades das crianças para ajudá-las a refletir. Os adultos encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a engajar-se em atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico. Décadas de pesquisas indicam que isto funciona, promovendo significativamente as oportunidades de vida das crianças participantes.

O modelo curricular MEM constrói-se, através da ação dos professores [e educadores] que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Os docentes “convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p.5). Neste ponto de vista, as crianças são participantes ativas na construção da sua aprendizagem, em cooperação com os seus educadores e professores, participando na planificação e gestão das atividades desenvolvidas. Folque (1999) define o MEM como um modelo pedagógico que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de

parâmetros históricos e culturais” (p.5). Neste sentido, e de acordo com este modelo pedagógico, para além de existir uma descentração do poder por parte do docente, a aprendizagem é realizada através da relação entre pares, prevalecendo a partilha de saberes e a entreaajuda. A autora refere ainda que

[...]o MEM adota uma perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação (*idem*, 1999, p.6).

Por conseguinte, este modelo valoriza o diálogo, em que a criança tem o direito de tomar decisões, fazer escolhas, resolver os seus problemas, de ser escutada e ser auxiliada quando precisa. Existe, assim, a partilha de responsabilidades, a negociação entre a criança e o docente, em que o conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com docente quer com grupo de crianças.

Segundo Folque (1999) a aprendizagem “é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor [educador] ou por cada criança individualmente” (p.6). Folque refere ainda que esta forma de comunicação entre criança-criança e criança-educador/professor possibilita a construção de uma aprendizagem “através de processos cooperativos” (*idem*, 1999, p.6), em que todos contribuem para a aprendizagem de todos.

Relativamente ao modelo *Reggio Emilia*, este defende que é do trabalho colaborativo entre escola e comunidade que se alcança uma educação holística de qualidade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Procura, assim, promover as relações, as interações e a comunicação entre as crianças, os pais, os professores e a comunidade em geral, onde se crê que o conhecimento surge

através de uma construção pessoal e social. A criança tem, desta forma, um papel ativo na sua socialização, construída com base nas suas interações. A ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com professor e com pais, tendo em conta a sua própria história, o seu contexto social e a sua cultural envolvente. A pedagogia das relações é o elemento essencial de todo o processo educativo, sendo essencial que todos os intervenientes percebam as vantagens da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo. Segundo Lino (2007),

[...]a aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns. A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas, ou tópicos, que dão origem a trabalhos de projecto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos. (p.102).

Portanto, “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.95).

Para que se possa agir de acordo com um modelo curricular no contexto, importa ter em atenção à organização do ambiente educativo. Este apresenta um carácter basilar de todas as atividades e estratégias pedagógico-didáticas, estando presente na organização de espaço, dos materiais, do grupo, do tempo e das relações estabelecidas com família e comunidade (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Neste seguimento, torna-se um mediador entre a aprendizagem e a criança (*idem*).

Sendo a organização do espaço “um dos aspetos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), através de áreas

diferenciadas com diversos materiais, proporcionando múltiplas situações educativas, que simplificam o processo de construção do saber. É importante que a organização do espaço vá ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, às atividades desenvolvidas ao longo do ano (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12), não existindo um modelo ideal aplicável em todas as instituições (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Importa salientar que a organização do espaço apresente diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica é entendida como “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos [crianças], a fim de permitir a cada aluno [criança] atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos” (Corte, 1990, p. 280). Neste sentido, é fundamental que o espaço educativo esteja organizado com diferentes espaços, materiais, recursos, interesses e atividades, flexível, dinâmico, personalizado e diversificado, estético, lúdico, estimulante e motivador, seguro e confortável (Zabalza, 1998).

Outra dimensão importante a ser referida é o tempo pedagógico. A organização do tempo deve ter como base o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento, sendo essencial que se crie uma rotina diária, tendo em vista os interesses e necessidades das crianças, respeitando o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança em diversas situações, permitindo aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Tendo em conta o que está subscrito, a atividade educativa deve partir de um processo de observação sistemática por parte do docente, desenvolvendo um pensamento crítico-reflexivo acerca das informações recolhidas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007), da mobilização dos documentos reguladores e orientadores da prática, dos pilares dos modelos curriculares e do Projeto Educativo da Instituição/Agrupamento.

No processo educativo, umas das etapas fundamentais é a avaliação enquanto “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011, Ponto 2), percecionada numa lógica formativa (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011). Através de uma avaliação sistemática, o educador toma uma posição reflexiva acerca da sua ação nos intervenientes educativos, nas crianças e no ambiente educativo. Desta forma, o educador deverá contextualizar e adequar as suas práticas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, as suas evoluções quer a nível individual e a nível de grupo e as características do contexto (Lopes da Silva et al, 2016).

A avaliação na Educação Pré-Escolar é o processo de desenvolvimento vivido pela criança, ao invés da contabilização exclusiva de resultados e produtos (Estrela & Nóvoa, 1999).

Como já foi referido neste capítulo, é importante que haja uma ponte e uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Para que haja uma articulação sólida entre estes dois níveis educativos, o educador e o professor deverão apresentar uma continuidade e articulação curricular (Roldão, 1999), cujo objetivo é a concretização sequencial de aprofundamento das aprendizagens já conquistadas (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011). Quanto melhor a criança estiver preparada para a vida ao nível de conhecimentos, competências e atitudes, mais facilitada será essa transição (*idem*), proporcionando mais segurança e confiança.

É através da EPE que “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.9).

### 3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – PERSPETIVA TEÓRICA

O 1.º CEB corresponde à segunda etapa da educação básica. Este tem o papel de garantir “a descoberta e o desenvolvimento dos (...) interesses e aptidões [das crianças], capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 7.º, alínea a)).

Uma vez que a EPE se orienta pelas OCEPE, a 1º CEB deverá também guiar-se através dos Programas e das Metas Curriculares, das diferentes áreas curriculares. O currículo é praticado através das matrizes curriculares e, de acordo com a matriz do 1º CEB, as componentes curriculares são as áreas curriculares de Português e de Matemática, que dispõem de uma carga horária mínima semanal de 7 horas, e o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que dispõem de uma carga horária mínima semanal de 3 horas (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Importa salientar que o professor deve ter em conta os documentos reguladores supracitados, de modo a implementá-los nas suas planificações, estabelecendo os conteúdos, os objetivos e as competências a serem conseguidas pelas crianças. É de extrema importância que o docente aproprie as atividades às disparidades de cada criança, de forma a mobilizar “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) praticando, neste sentido, uma diferenciação pedagógica. Segundo Tomlinson & Allan (2002, p. 14), a diferenciação pedagógica consiste na “prestação de atenção às

necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, (...) em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes”. Ora, a docente-estagiária defende que o professor deve ter uma gestão adequada e flexível, de modo a que todos os alunos possam participar de uma forma ativa no processo de aprendizagem, uma vez que “cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 24).

Importa realçar a articulação curricular, fundamental na planificação de atividades, promovendo a articulação entre opções curriculares e programáticas bem como os objetivos e conteúdos (Torres, O’ Cadiz & Wong, 2003). Assim, a docente-estagiária procurou promover a interdisciplinaridade nas suas planificações, uma vez que “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (*idem*, 2003, p. 117), possibilitando os alunos de integrarem “diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma disciplina” (Alonso, 1998, p. 20).

Neste seguimento, a docente-estagiária, como forma de planificar de acordo com os interesses e necessidades das crianças, teve que ter em vista “as aprendizagens essenciais comuns (...) o que é socialmente reconhecido como competência essenciais indispensável que o aluno deverá adquirir na escola” (Roldão, 1999, p. 33), articulando os diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares (Pombo, Guimarães & Levy, 1993).

Contrariamente à EPE, o 1.º CEB tem como recurso o manual escolar, componente do “currículo apresentado” (Diogo & Vilar, 2000). Na perspetiva da docente-estagiária, e também socioconstrutivista, o manual deve ser visto como um recurso que permite aos alunos ter um papel investigativo (Fosnot,

2007), tornando-os construtores ativos do seu próprio conhecimento, orientados pelo professor (Oers, 2009).

Relativamente à utilização de recursos e materiais nas planificações desenvolvidas, estas deverão ser estimuladoras e motivadoras. A utilização das TIC na prática docente são vistas como um recurso com grande potencialidades no processo de ensino aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta utilização torna o professor pesquisador e inovador, tornando-se “mais aberto à comunicação, um facilitador do processo ensino aprendizagem” (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2009, p. 720). As TIC, quando vistas como um “instrumento cultural ao serviço de experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p.57) desenvolve competências “cognitivas, comportamentais e sociais qualitativamente positivas para o sujeito” (Damásio, 2007, p.334). Ora, tendo em conta que este recurso constituía um interesse dos alunos, a docente-estagiária incluiu e integrou as TIC, como estratégia motivadora e promotora do desenvolvimento global das crianças, como está evidenciado no Capítulo III.

Denote-se que, durante a PES, a docente-estagiária procurou-se diversificar os recursos e estratégias utilizadas, com o objetivo de estimular os alunos, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, promovendo do seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No que diz respeito à avaliação, torna-se crucial que o professor avalie, através de instrumentos adequados, “as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” e desenvolva “nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem.” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

No 1º CEB, a avaliação encontra-se dividida em três modalidades: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira avaliação – avaliação diagnóstica

- é realizada no começo do ano letivo, informando o professor das dificuldades de aprendizagem, de modo a criar estratégias adequadas para as solucionar (Ribeiro, 1999). A segunda avaliação – avaliação formativa – apresenta-se como contínua e sistemática, aplicando-se ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Durante esta avaliação, o professor recorre a diferentes instrumentos de recolha de informação acerca do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno (Cardinet, 1986), como fichas de trabalho, fichas de registo, grelhas de avaliação e fichas de consolidação. A terceira avaliação – avaliação sumativa – ocorre no final do processo de aprendizagem, avaliando as aprendizagens conquistadas pelos alunos.

Durante a PES, a avaliação foi uma mais-valia para a docente-estagiária, uma vez que foi um apoio na sua intervenção educativa, tanto nas planificações, nas decisões e na construção de aprendizagens.

Concluído este capítulo, onde foram expostos os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o decurso de formação da docente-estagiária, seguir-se-á o capítulo seguinte, onde será citada a caracterização dos contextos educativos onde desenvolveu as suas PES bem como a metodologia de investigação-ação utilizada.

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

*“O modo como o sujeito é encarado – não como uma tábua rasa moldada por acção do meio mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recreia progressivamente o meio em que se encontra.”*

(Portugal, 1992, p. 37)

As características das crianças com quem a docente-estagiária desenvolveu as suas práticas, bem como a instituição e o meio social onde estas estão inseridas, revelaram-se um fator fundamental para sustentar a prática realizada pela docente-estagiária.

O Educador de Infância e o Professor têm como papel fundamental conhecer, de forma rigorosa, as crianças com quem vão interagir, de modo a terem competência para planificar e, futuramente, desenvolver uma prática educativa coerente, motivadora, integrada, com intencionalidade e também adequada a cada grupo/turma e a cada criança, visando o seu desenvolvimento.

O presente capítulo destina-se à caracterização da Instituição onde as práticas pedagógicas foram desenvolvidas, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º CEB. Importa, ainda, referir que neste capítulo também se procederá à caracterização do grupo/turma, espaços, interações, rotinas e materiais bem como as similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos. Finalmente desenvolver-se-á uma reflexão acerca da metodologia de investigação-ação, enquanto estratégias de formação utilizadas em ambos os contextos.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O centro de estágio onde a docente-estagiária desenvolveu a sua PES situa-se numa cidade pertencente ao distrito do Porto, à Área Metropolitana do Porto e à Região do Norte, com 30 984 habitantes no seu perímetro urbano. É sede de um pequeno município urbano com 62,42 km<sup>2</sup> de área. Este município é fortemente industrializado e tem grande atividade piscatória. Neste seguimento, o meio onde a criança está inserida é considerado um elemento essencial, pois possibilita às crianças a realização de variadas aprendizagens em distintas áreas. De acordo com as OCEPE, a criança deve relacionar-se “consigo própria, com os outros e com o mundo” que a rodeia (Lopes da Silva et al, 2016, p. 33), onde a comunidade se concebe “como um elemento de informação ou como um meio didático/instrumental” (Martins, 2001, p.265).

Na zona envolvente da instituição, encontra-se várias escolas e vários recursos como, por exemplo, a piscina municipal. A instituição onde foi desenvolvida a prática é uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação. O agrupamento em que a instituição se insere é constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos. Este mesmo agrupamento está integrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritário 2, que visa promover o sucesso escolar e educativo dos alunos (DN n.º 55/2008, de 23 de outubro). Foi homologado em 2004 e posto em prática em 2007/2008.

Em termos de organização, a instituição é constituída por dois edifícios, tendo o edifício principal três pisos. No primeiro piso encontra-se dois refeitórios – um destinado à Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino

Básico (CEB) e outro destinado aos restantes ciclos e professores/educadores, o bufete/bar, o auditório e duas casas de banho.

A EPE e o 1.º CEB encontram-se no segundo piso. Este encontra-se equipado com quatro salas de atividades para as crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, dezasseis salas para o 1.º CEB (um professor por cada sala), a secretaria, quatro instalações sanitárias, individualizadoras de sexo (sendo uma exclusiva à EPE – equipada com fraldário e material adequado à estatura das crianças, outra exclusiva aos professores, outra às educadoras e outra destinada ao resto da comunidade escolar), o PBX, um pequeno ginásio destinado à Educação Física (destinado exclusivamente à EPE e 1º CEB), um compartimento que tem como função servir de arrumação de diversos materiais, duas salas destinadas a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma sala dos professores/educadores, o gabinete da direção, duas salas de TIC, a biblioteca, a papelaria/reprografia, um jardim interior com uma área considerável (mas sem grande utilidade) e a portaria. O terceiro piso encontra-se destinado aos 2.º e 3.º CEB. Os espaços exteriores são acessíveis a todas as salas, com um parque infantil devidamente equipado, existindo, ainda, um labirinto. Assim, tal como afirma Andrés (1997, p. 571) “as condições físicas [do ambiente] (...) são fatores que influenciam os resultados educativos”.

No que toca aos recursos humanos, em todos os ciclos de ensino, a maioria dos professores pertence ao Quadro de Escola. Apresentam vários anos de serviço, usufruindo de grande experiência pedagógica. De acordo com a política da escola, são atribuídos os cargos de Diretor de Turma e Professores tutores aos professores que revelem perfil no âmbito das relações interpessoais.

Para um bom funcionamento da instituição, é fundamental a existência de uma equipa docente e não docente especializada. A equipa docente da EPE é composta por quatro educadoras de infância, uma professora de Educação

Musical e um professor de Educação Física, no que respeita ao 1º CEB, é composto por dezasseis professores, um professor de Educação Musical, uma professora de Inglês, um professor de Educação Física e uma professora responsável pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo. Importa realçar que estes docentes desenvolvem um trabalho em parceria, promovendo um processo educativo colaborativo, com vista a “construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Wiekart, 2007, p. 9).

Relativamente ao corpo não docente, a escola oferece apoio por parte de técnicos especializados, como duas psicólogas, uma nutricionista, uma animadora sociocultural, uma assistente social, técnicas operacionais, duas educadoras sociais que comunicam com as educadoras e professores, de modo a procurar respostas adequadas às famílias e crianças (Lopes da Silva et al, 2016), profissionais de limpeza, profissionais da cozinha, profissionais do âmbito administrativo e logístico.

Salientando também que, no 1º CEB, a escola adotou um sistema de permutas, que consiste na troca de aulas no horário quando os docentes têm necessidade de se ausentar das práticas educativas. Assim, é possível o cumprimento das atividades letivas previstas, mas caso não seja possível realizar permutas, os alunos do 1º ciclo são distribuídos pelas turmas em funcionamento na respetiva escola.

Em relação aos projetos, no ano de 2011, a Câmara Municipal onde a instituição está inserida assume um papel positivo e relevante na elaboração do Projeto Educativo (PE) desenvolvido para todas as organizações educativas, de modo a convidá-las a apresentar os seus projetos educativos, tendo como objetivo definir uma visão estratégica, conjunta, perspetivando uma política educativa, coordenando todos os recursos, agentes económicos e sociais. A elaboração do PE pressupõe uma reflexão alargada acerca das práticas

educativas municipais existentes no Concelho, e a corresponsabilização e envolvimento de todos os agentes, concebendo o “local” como um espaço privilegiado de desenvolvimento, numa perspetiva sistémica e ecológica da Educação.

A prática docente na instituição cooperante regula-se pelos projetos pedagógicos. Deste modo, a instituição apresenta o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) (cf. Anexo 3) que se traduz “na identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, [sendo] um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação educativa” (Carvalho & Diogo, 1999, p.104). Este projeto foi concebido para cinco anos letivos (2013-2017) com a missão de “garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; promover o crescimento intelectual dos alunos e formandos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético e, por fim, promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo.” (PEA, 2013, pp. 4 e 5).

Todos estes objetivos foram traçados tendo em conta que o contexto “socioeconómico evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social” (PEA, 2013, pp. 8), tais como a pobreza e exclusão social e baixo nível instrucional.

É apresentado também o Projeto Curricular de Agrupamento (cf. Anexo 4) que se articula com o PEA e constitui a matriz para a elaboração dos Projetos Curriculares de Turma (PCT). Este projeto apresenta-se como o “documento

que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento (...) integrado no respetivo Projeto Educativo” (Circular n.º 17/2007, ponto 1, p.2). Foi realizado através dos Projetos Curriculares de Turma, adequando-os ao contexto de cada turma/grupo.

A orientação curricular nacional fundamenta-se em três níveis de competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico: competências gerais, competências transversais e competências essenciais.

Nas competências gerais, o aluno deverá, à saída do Ensino Básico, ser capaz de: mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adaptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projetos comuns e relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.

As competências essenciais dizem respeito a cada uma das disciplinas e das áreas disciplinares.

Abordando agora o PE, este projeto considera como prioridades despertar necessidades e expectativas nos alunos e respetivas famílias em relação ao seu

futuro; desenvolver a consciência de cidadania; incentivar o saber pessoal, através do interesse coletivo; capacitar os alunos para o respeito pela diversidade; desenvolver o espírito crítico e a autonomia em relação ao uso do saber; promover a realização de aprendizagens significativas e a formação integral do aluno, desenvolvendo as competências essenciais e transversais no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional; promover o sucesso escolar através de um ensino que assenta na diferenciação, adequação e flexibilização de práticas e metodologias de ensino; prevenir o abandono e a indisciplina; motivar o aluno para a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares; fomentar nos docentes o desenvolvimento de um trabalho articulado e concertado de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, realizadas através do PCT; envolver a comunidade no PE.

Para a implementação destas prioridades educativas, devem ser considerados os seguintes aspetos: as metodologias e atividades devem ser diversificadas, promovendo simultaneamente várias aprendizagens (nomeadamente através das Bibliotecas, de atividades de substituição e apoios); os alunos devem participar nas atividades e problemas da Escola, conseguindo-se desta forma a sua integração efetiva na comunidade educativa; a educação para a cidadania, como desenvolvimento de uma consciência cívica, deve permitir a interiorização das elementares regras sociais, com relevância para a abordagem dos temas de educação ambiental e educação para a saúde; a utilização das tecnologias da comunicação e informação deve permitir ao alunos adquirir saberes imprescindíveis na atual sociedade; os Pais/Encarregados de Educação (EE) devem acompanhar e participar na vida escolar dos seus educandos e ser corresponsabilizados pelo sucesso da sua aprendizagem.

O Agrupamento oferece aos seus alunos atividades que lhes permitem ocupar os tempos não-letivos, e contribuir, simultaneamente, para um maior desenvolvimento das suas capacidades. Estas atividades de natureza cultural, lúdica/desportiva fazem parte do Plano Anual de Atividades (PAA). Podem enumerar-se as seguintes: Programas de Tutoria; Atividades de Apoio ao Estudo no 1º Ciclo; Desporto Escolar; Corta-mato, jogos desportivos escolares, *surf* e *bodyboard*; Torneios Interturmas; Visitas de Estudo; Exposições de Trabalhos; Feiras do Livro; Diversas atividades no âmbito de cada disciplina; Grupo de Intervenção para o Sucesso; Clube de Jogos (Matemática); Aprender com a Informática; Plano de Ação da Matemática; Plano Nacional de Leitura; Plano Nacional do Ensino da Matemática e Ciências Experimentais; Projeto de Astronomia; Atividades de Animação da Biblioteca; Cube Europeu; Projeto RIOS; Projeto de Promoção e Educação para a Saúde e Sexualidade; Projetos dinamizados pelas Animadoras Socioculturais UEAM (Unidade Educativa de Apoio à Multideficiência).

Para a avaliação das aprendizagens, aplica-se a legislação em vigor, referida na introdução, que regulamenta a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico. Os critérios de avaliação para as áreas curriculares disciplinares são definidos em Conselhos Anuais, Departamento Curricular e/ou Grupo Disciplinar, e ratificados em Conselho Pedagógico, constantes do PAA.

A avaliação nas áreas curriculares não disciplinares é expressa numa menção qualitativa de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem, que deve, sempre que se considere relevante, ser acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno. Os parâmetros a avaliar são os que constam da Ficha Informativa entregue aos Pais/EE no final de cada período letivo.

O processo de avaliação deve contemplar modalidades de carácter globalizante, interdisciplinar e transdisciplinar, de acordo com a utilização de

conhecimentos de várias áreas curriculares. Deve ainda contemplar a aquisição de competências transversais, nomeadamente a autonomia, capacidade de organização, domínio da língua portuguesa e domínio das tecnologias de informação e comunicação. Foram aprovados e divulgados os seguintes critérios gerais:

– Educação Pré-Escolar:

A avaliação das crianças na EPE é contínua e tem um carácter formativo, devendo ser registada de forma estruturada e integrar o processo individual da criança; No processo individual da criança deve constar um documento interno que contenha a informação relativa às competências, discriminando todos os conteúdos ministrados; Sempre que solicitado pelo EE, as informações sobre a avaliação estarão disponíveis.

– 1.º Ciclo do Ensino Básico:

A avaliação dos alunos é essencialmente formativa e assume um carácter contínuo e sistemático; A avaliação sumativa dos alunos ocorre no final de cada período letivo e traduz-se na informação sobre o seu desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e não curricular; A avaliação das áreas curriculares é feita em documento próprio para o efeito, no qual o professor titular de turma regista uma avaliação descritiva/qualitativa, usando a seguinte terminologia de *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*; Nas áreas curriculares não disciplinares, usa-se uma avaliação descritiva/qualitativa e a terminologia de *Não Satisfaz*, *Satisfaz* e *Satisfaz Bem*.

Para além do PE e do PC o CNM dispõe, ainda, do Regulamento Interno que é um “documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade Educativa, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos (...) que regulam a organização interna do centro” (Costa, 1992,

p.31) e o PAA que corresponde à “concretização operativa anual do projeto educativo” (*idem*, p.27), o que leva a que haja congruência entre as atividades realizadas e dinamizadas pela instituição e os princípios pedagógicos e educativos em que assenta.

A Autarquia tem como objetivo a implementação de projetos pedagógicos que exponenciem o papel e a ação das escolas, ampliando a sua intervenção através de estratégias de prevenção e promoção. Neste âmbito, destacam-se alguns projetos, como o Projeto “A Ler Vamos...”. Este projeto é único em Portugal, congregando a articulação entre educadores, EE, crianças, psicólogos e professores titulares de turma numa iniciativa à promoção da leitura e da escrita como alicerce para uma aprendizagem de sucesso. O projeto consiste na avaliação de todas as crianças de 4 anos (com autorização dos EE) a frequentar a EPE na rede pública e IPSS's do Concelho e, subsequentemente, na implementação de uma intervenção semanal de promoção da literacia emergente com as crianças, em pequenos (Técnicas de Psicologia) e grandes grupos (Educadores). Engloba ainda a realização de 31 sessões diretas com as crianças ao longo de dois anos letivos, complementada com a realização de reuniões com os educadores, oficinas de formação acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua (CCPFC), para educadores de infância e reuniões com os EE, em horário pós-laboral, que permitem a divulgação, discussão e treino relativos à aplicação de estratégias facilitadoras do desenvolvimento de competências de literacia emergente e de motivação leitora.

Destaca-se também o projeto “Regime da Fruta Escolar para o 1.º CEB e a EPE”. Em 2009, a União Europeia lançou uma proposta a todos os estados-membros para a implementação do Regime de Fruta Escolar (RFE). Trata-se de um programa escolar que prevê a distribuição gratuita de frutas e hortícolas

nas escolas públicas do 1º CEB, e a aplicação de medidas que garantam a eficácia desse programa. O município integrou este programa escolar na política educativa do Concelho e assegurou a sua implementação, desde o ano pioneiro (ano letivo 2009/2010), introduzindo algumas inovações que tornam o RFE singular no contexto nacional. Para além do que está estipulado no Regulamento do RFE, o município decidiu alargar este programa aos Jardins de Infância da rede pública, permitindo melhorar a oferta alimentar num maior número de estabelecimentos de educação e ensino e ampliar o público-alvo desta iniciativa, intervindo em crianças com idades ainda mais precoces.

Por fim, o município, através das medidas de acompanhamento previstas no RFE, criou uma mascote para o programa – “*O Frutinhas*” – bem como a distribuição da sua caderneta, alusiva à temática dos hortofrutícolas, e dos respetivos cromos, às crianças. Procura-se promover o interesse das crianças pelos alimentos saudáveis e estimular o seu consumo. Todas estas iniciativas adotadas no âmbito do RFE foram consideradas boas práticas por parte do Ministério da Educação.

A Educação tem vindo a assumir uma posição de relevo no contexto nacional, reconhecendo-se o seu potencial enquanto instrumento promotor da igualdade de oportunidades e da valorização pessoal e social. As Autarquias têm tido o papel principal em matéria de acesso e sucesso educativo, através da construção de centros escolares modernos, do desenvolvimento de projetos pedagógicos ou do apoio direto às escolas.

A análise do meio em que a instituição está inserida é essencial na medida em que a criança está em constante “desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra” (Portugal, 1992, p.37) e, por sua vez, “o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito” (*idem*), num processo de mútua interação e

reciprocidade constante. O estudo do meio envolvente é fundamental, na medida em que “a abordagem sistémica e ecológica constitui uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p.22) tanto da EPE como do 1.º CEB.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO CONTEXTO

A caracterização do grupo de crianças acontece através da observação e reflexão pessoal, paralelamente realizada com diálogos e reflexões constantes com o par pedagógico e a educadora cooperante, bem como através da consulta dos processos individuais de cada criança.

O grupo era constituído por 23 crianças, 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, nenhuma delas com NEE.

Uma vez que a EPE deve considerar os diferentes meios em que as crianças se inserem de modo a “adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p.24), torna-se fulcral referenciar algumas características. Deste modo, as crianças do grupo têm residência no concelho do Porto. Oriundas de famílias de classe média e média baixa, algumas crianças não convivem com a figura materna nem com a paterna. A grande maioria do grupo tinha um ou mais irmãos.

Ao analisar as informações/processos acerca dos EE, pode-se verificar que as idades variavam entre os 23 e os 43 anos, sendo que, mais de metade dos pais possui o 9º ano de escolaridade.

Apesar de a educadora realizar atendimento aos EE, desde que marcado previamente e todos os dias via telefone, de modo a não prejudicar as rotinas da sala, a participação dos EE na vida escolar dos seus filhos é bastante carenciada. Por conseguinte, a relação entre a instituição e a família não contribui para o desenvolvimento sustentado, equilibrado e integrado da criança. Não existe troca de opiniões com os pais que permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade (Lopes da Silva et al, 2016).

Do mesmo modo, nos momentos de chegada e saída das crianças existe um raro relacionamento/diálogo com a educadora, sendo este realizado muitas vezes pela assistente operacional. Porém, a participação mais ativa do EE seria fundamental pois “a comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (*idem*, 2016, p.19).

Apesar do que foi referido, as famílias são convidadas a participar em diversas atividades específicas, como os dias da mãe e do pai, as festas de natal e final de ano.

Falando agora dos espaços e da sua organização, considera-se que constituem um aspeto importante no Jardim de Infância, uma vez que “a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Lopes da Silva et al, 2016, p.37). Neste sentido, a sala de atividades apresentava diversas áreas de jogo (cantinhos) como o Cantinho da Expressão Plástica, o Cantinho da Garagem, o Cantinho da Biblioteca, o

Cantinho do Computador, o Cantinho da Casinha, o Cantinho das Ciências, o Cantinho da Biblioteca, o Cantinho das Construções e o Cantinho dos Jogos. O Cantinho da Casinha contém vários móveis, como cama, cozinha, guarda-roupa, mesa, cadeiras e bonecos. Neste sentido, é possível à criança brincar com materiais domésticos presentes no seu quotidiano.

No Cantinho da Biblioteca, que “deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras” (Post & Hohmann, 2011, p.148), existe uma grande diversidade de livros. O Cantinho da Expressão Plástica está equipado com um cavalete, permitindo que as crianças desenvolvam a motricidade fina e diferentes técnicas de expressão, e também com folhas de papel de diversos tipos e formas, lápis de cor, lápis de cera, tintas e diversos pincéis.

O Cantinho da Garagem está equipado com uma pequena infraestrutura feita de madeira, fazendo lembrar um parque de estacionamento de um centro comercial, com diversos andares e rampas. Contém vários carros e um tapete com uma pista. Os jogos existentes passam por *puzzles* e também por blocos de construção. No Cantinho dos Jogos está presente também um caixa com diversos animais.

Segundo Zabalza (1998, p. 50), “a educação de infância possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”. Neste sentido, a sala de atividades é bastante ampla, possibilitando que as crianças se movimentem sem limitações. Apresenta-se também bastante iluminada por luz natural, apesar de a sala só apresentar janelas numa parede. As paredes são de cor branca, revestidas com um material idêntico à cortiça, de modo a permitir a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Dentro da sala de atividades existe um espaço com cabides (um cabide por criança) para que

estas possam guardar as suas mochilas e pendurar o seu vestuário, uma banca com um lavatório, diversos armários que possibilitam a arrumação dos materiais, uma secretária com um computador, um quadro branco de escrita a marcadores e também um projetor.

No espaço exterior, as crianças usufruem dos espaços já mencionados, que demonstram uma diversidade de oportunidades educativas como o refeitório, o ginásio, o recreio e as casas de banho.

A organização do tempo é um ponto importante a considerar na caracterização do ambiente educativo, uma vez que “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.70). Quando chegavam à sala de atividades, as crianças retiravam o seu cartão de identificação (cartão da escola) e colocavam-no dentro de uma caixa, de modo a ser mais fácil para a educadora passá-lo no sistema de senhas no refeitório, para verificar se tinham refeição paga ou não. Seguidamente, colocavam a sua mochila no respetivo cabide, vestiam a bata e sentavam-se no tapete. Era cantada a Canção dos Bons Dias e, posteriormente, a mudança do Quadro do Tempo. Este quadro consistia em as crianças saberem qual o dia da semana, o dia do mês, o ano e o estado do tempo. Posto isto, as crianças partiam para a realização de atividades orientadas e/ou espontâneas. Depois disso, as crianças efetuavam a sua higiene pessoal e lanchavam. Terminado o lanche, iniciava-se novamente as atividades de jogo espontâneo até à hora do almoço. Já no refeitório, as crianças eram sentadas aleatoriamente na mesa destinada à sala em questão, não havendo lugares fixos. A duração da refeição das crianças é bastante morosa, uma vez que “do mesmo modo que explora[m] materiais durante o resto do dia, (...) [as crianças utilizam] a hora da refeição para resolver problemas, explorar e desenvolver competências físicas” (Post & Hohmann,

2011, p.221). Após o almoço, havia um momento de higiene pessoal e, até às 13h30, algumas crianças dormiam a sesta e outras visualizavam um filme à sua escolha.

Na parte da tarde, seguiam-se as atividades de jogo espontâneo dentro e/ou fora da sala de atividades. Após estas atividades, seguia-se o momento de higiene pessoal e também o lanche da tarde. Posto isto, havia novamente um momento de atividades de jogo espontâneo até à hora de saída.

É importante salientar que existiam crianças que saíam antes das 15h30 e outras só saíam por volta das 17h30, ficando este aspeto a cargo da técnica operacional.

O grupo de crianças em questão demonstra uma grande heterogeneidade relativamente ao seu desenvolvimento, ao nível linguístico e, principalmente, de autonomia. Dado que na sala estão presentes crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, as diferenças são bastante evidentes.

No seguimento da ideia acima descrita, as crianças com 5 e 6 anos de idade apresentavam um vocabulário bastante diversificado (Mt, D, St, A, R, Ct, T, MP, Mk, M, MS, M, Di, RJ) enquanto outras ainda apresentavam um vocabulário com alguma dificuldade de dicção, o que dificultava a compreensão, quer no restante grupo, quer nos adultos (Mtm, RA, Mic, MM, Sl, K, B).

Uma situação também observada no contexto remete para as interações entre as crianças do grupo. Segundo Post & Hohmann (2011, p.89), “as crianças (...) vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo *“Minhas!”*, fazendo com que se envolvessem em conflitos sociais que as levaram a bater e, como consequência, ao choro. Como modo de resolução, eram criados diálogos entre as crianças envolvidas no conflito e o adulto, que terminavam com um pedido de desculpas. De acordo com Hohmann & Weikart,

(2011, p.618), a mediação dos conflitos por parte do educador não se revela uma tarefa fácil, todavia é fundamental que as crianças consigam resolver conflitos de forma eficiente e “com o tempo e a repetição de experiências positivas, quer crianças, quer adultos, virão a poder apoiar-se neste processo partilhado”. Tal como afirmam os mesmos autores (2011, p. 89), de um modo calmo os educadores “abordam as crianças envolvidas no conflito, param as ações que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio”.

Remetendo agora para a relação criança-adulto no contexto, podemos caracterizá-la como afetiva, uma vez que as crianças recorriam ao adulto para pedir ajuda em diversas situações e também para partilhar algo.

A identificação das necessidades foi fundamental para caracterizar o grupo. Neste sentido, foi possível perceber que algumas crianças necessitavam de ser estimuladas lexicalmente, com vista a uma comunicação oral mais clara, tendo sido um aspeto considerado ao longo da PES.

O “conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al, 1997, p. 25). Deste modo, a observação e as reflexões foram fundamentais para que a docente-estagiária se sentisse capaz de planificar/desenvolver/realizar atividades significativas, integradas e integradoras de todas e cada uma das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NO CONTEXTO

No que diz respeito ao contexto onde decorreu a PES no 1.º CEB, importa também caracterizar o seu ambiente educativo, como a sala de aulas, as suas condições físicas, a organização da turma, a gestão do tempo curricular, bem como as interações dos intervenientes no processo educativo. Deste modo, relativamente à turma do 2.º ano de escolaridade, esta era constituída por 25 alunos, 8 raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Apesar de os alunos apresentarem características distintas no que toca aos seus interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, observavam-se igualmente aspetos comuns ao grupo, relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Assim, no que toca às interações, observou-se que, na generalidade, os alunos interagiam facilmente uns com os outros e com o professor. Embora os alunos demonstrassem empatia pelos sentimentos dos outros, alguns revelavam comportamentos egocêntricos, demonstrando ainda alguma dificuldade em compreender diferentes pontos de vista, em partilhar espaços e materiais, em esperar pela sua vez e em ouvir o outro, o que, por vezes, gerava conflitos entre os alunos.

Os grupos de pares tendiam a ser do mesmo sexo e, normalmente, rapazes e raparigas tinham interesses um pouco diferentes no que diz respeito às brincadeiras e jogos. Apesar de as crianças já serem capazes de distinguir fantasia de realidade, ainda tinham prazer em fantasiar. Ao longo do período da prática pedagógica, foi possível observar que a turma, na sua maioria,

participou nas atividades propostas, demonstrando motivação para aprender. Assim, no que se refere às aprendizagens, embora se verificassem diferenças de ritmo e de desempenho entre os alunos, ao nível das diferentes áreas curriculares, também se verificaram interesses e necessidades comuns. Deste modo, em relação ao Português, a turma revelava grande interesse pela audição de histórias mas tinha dificuldade na sua compreensão.

Quanto à Matemática, a turma evidenciava grande interesse na resolução de situações problemáticas. No que respeita à área de Estudo do Meio, era notoriamente a área que a turma mais gostava de abordar, demonstrando um grande envolvimento e interesse nos assuntos abordados. Em relação às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, a turma demonstrava maior interesse pela pintura e por atividades que envolviam jogos e dança. Com o objetivo de fortalecer as aprendizagens, alguns alunos recebiam apoio pedagógico, dado por uma professora de apoio educativo da escola, nas áreas onde demonstrassem maiores dificuldades, nomeadamente na área do Português.

Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), a cultura, o estatuto socioeconómico dos pais e a estrutura familiar poderão ter influência na forma como os pais motivam as crianças para a aprendizagem. Para conhecer e compreender o contexto familiar de cada aluno da turma, foram analisadas as suas fichas individuais. Deste modo, através dos dados recolhidos, averiguou-se que a maior parte dos alunos vivia em agregados familiares constituídos pelo pai, mãe e irmãos. No que toca às características das famílias em termos de idade, verificou-se que as mães se situavam numa faixa etária compreendida entre os 25 e os 40 anos e que a idade dos pais se situava na faixa etária dos 25 aos 47 anos. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, os dados recolhidos evidenciavam habilitações académicas variadas, tanto ao nível do ensino básico, como secundário e superior. Quanto à situação profissional, foi

possível identificar situações de desemprego em alguns dos agregados familiares, bem como profissões variadas. De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993, p.5) “o desenvolvimento pessoal e emocional dos seis aos doze anos ocorre em larga escala na escola”, de modo que “o professor do 1.º ciclo tem um efeito marcante no desenvolvimento pessoal e em especial na motivação para a competência dos alunos” (*idem*). Nesse sentido, a equipa educativa, constituída pelo Professor Titular Cooperante e pelas díade de docentes-estagiárias, procurava fomentar o desenvolvimento de relações positivas na sala de aula e a predisposição dos alunos para as aprendizagens, incentivando-os no desenvolvimento da sua autonomia e na construção dos saberes, bem como na resolução de conflitos, gerando assim um clima de aprendizagem acolhedor e enriquecedor, através da criação de experiências motivadoras e significativas (Sanches, 2001). A interação com os alunos da turma alargava-se ainda aos outros elementos da comunidade educativa – Professores das AEC, Auxiliares de Ação Educativa e Professora de Apoio Educativo. Deste modo, as interações destes elementos com os alunos também interferiam nos processos de ensino e de aprendizagem da turma, na medida em que estes vários intervenientes partilhavam informação relevante acerca das necessidades e interesses da turma, o que permitia ainda ao professor e às docentes-estagiárias planificar e avaliar a ação educativa, de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas. Como refere Sanches (2001), a cooperação dos professores permite o trabalho em equipa, a troca de experiências, saberes e preocupações, de forma a encontrar as respostas mais adequadas a uma atuação mais integrada e integradora. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na sala pelos três intervenientes foi realizado em colaboração, articulação e partilha de ideias, numa atitude problematizadora das teorias e das práticas. Para além das interações da equipa educativa da sala,

há que considerar igualmente as interações da restante equipa educativa a lecionar junto de outras turmas de 2.º ano, uma vez que também eram responsáveis pela construção do PAA para este nível de ensino. Esta equipa realizava reuniões trimestralmente, nas quais as docentes-estagiárias também participavam, de forma a refletir acerca dos processos e resultados de aprendizagem dos alunos. No sentido de ativar outros recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo, a interação da equipa educativa também se alargava às famílias e a outros parceiros educativos. Uma vez que “este primeiro ano de educação formal oferece uma janela de oportunidades para os pais e professores ajudarem as crianças a formar bons hábitos de aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2011, p.447), procurava-se manter uma relação próxima com os pais e encarregados de educação, o que passava pela comunicação regular, através de e-mails e reuniões, onde lhes era dado a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido com a turma, os resultados das avaliações das aprendizagens sendo, ainda, solicitado aos pais que partilhassem as suas expectativas.

Sabendo que as interações da família e da escola influenciam todos os aspetos do desenvolvimento da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2011), com o objetivo de promover um maior envolvimento das famílias na vida escolar da turma, foi desenvolvido pelo par de docentes-estagiárias, em colaboração com o professor titular cooperante e com a equipa da Biblioteca da Escola, o projeto “Quinta com Histórias”, o qual tinha o propósito de fomentar nas crianças um maior contacto com os livros, motivando-as para a leitura. Quanto à colaboração com outros membros da comunidade, destaca-se a realização de atividades de culinária, em parceria com a Câmara Municipal, com o objetivo de promover junto das crianças hábitos alimentares saudáveis, e a festa de Natal organizada pela Junta de Freguesia.

Para além do ambiente de interação de relacionamento humano, foi necessário ter em conta a organização do espaço físico da sala de aulas, já que também este influencia o modo como decorre o ensino e a aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000). Assim, relativamente à sala onde decorriam grande parte das atividades letivas, esta apresentava uma dimensão aceitável para o número de alunos da turma, e o mobiliário que a compunha era novo e adaptado à altura das crianças. A sala estava apetrechada com armários espaçosos para guardar os materiais e nas paredes podiam ser afixados trabalhos dos alunos e/ou outro tipo de informação. Em termos de recursos pedagógicos, a sala estava equipada com um computador com rápida ligação à internet; um projetor; colunas com boa qualidade de som; um quadro branco com propriedades magnéticas; manuais digitais e outros materiais de apoio ao aluno. De acordo com Whelddall e Glyn (1989, citado por Ferreira & Santos, 2000), “a posição espacial dos alunos na sala de aula é uma das variáveis ecológicas que exerce maior influência no comportamento dos alunos e do professor (p. 44)”. Nesse sentido, a planificação, gestão e organização do espaço da sala de aula, era outro aspeto a ter em consideração pelo professor e pelas docentes-estagiárias, de modo a adequar as situações de aprendizagem aos objetivos das aulas. Assim, sempre que eram realizadas tarefas em pequenos grupos, a disposição das mesas era alterada de modo a possibilitar uma interação mais próxima entre os alunos. Contudo, em situações nas quais os alunos tinham que focar mais a sua atenção no professor/docentes-estagiárias, ou na informação que era escrita ou projetada no quadro, a disposição das mesas em filas e colunas era mais adequada (Arends, 2008). Esta disposição permitia igualmente uma menor distração dos alunos, na medida em que proporcionava um menor número de interações entre eles, o que

facilitava a gestão dos comportamentos do grupo, tanto por parte do professor como das docentes-estagiárias.

Quanto à disposição dos alunos pela sala, esta também não era fixa, e ia sendo gerida consoante as necessidades de aprendizagem da turma. Deste modo, os alunos que evidenciavam maiores dificuldades de concentração, ou que apresentassem ritmos de aprendizagem muito desfasados do resto da turma, ocupavam os lugares mais à frente, de modo a que a sua atenção e as suas dificuldades fossem mais facilmente monitorizadas pelo professor/docentes-estagiárias.

Finalmente, a organização do tempo letivo para o desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, de frequência obrigatória previstas no 1.º CEB, era da responsabilidade do professor titular, que exercia a sua atividade letiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência. Esta atividade letiva compreendia 5 horas diárias, as quais eram distribuídas de modo flexível pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Estas áreas eram desenvolvidas em articulação entre si e o tempo dedicado a cada uma delas era organizado de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

#### 4.SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Após a caracterização dos contextos de prática pedagógica nos dois níveis educativos, torna-se fundamental refletir acerca das suas similitudes e contrastes.

Considera-se que, apesar de o educador e o professor apresentarem metodologias pedagógicas distintas, ambos têm como objetivo de ajudar “as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p. 14).

Relativamente às similitudes evidenciadas nos dois contextos educativos, a docente-estagiária pôde constatar que, no que concerne aos materiais, estes eram diversificados e adequados aos interesses e necessidades do grupo/turma. Estes contribuíram para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que as crianças fossem estimuladas e, conseqüentemente, desenvolvessem aprendizagens significativas.

Outra similitude evidenciada remete-se para relação família-escola. A docente-estagiária verificou que, tanto a educadora como o professor apresentavam uma relação próxima com os EE, mantendo-os a par de todas as atividades e problemas que incluíssem os seus educandos. Porém, foi explícito que as famílias na EPE se mostravam mais envolvidas e participativas, estando presentes em diversas atividades, ao contrário das famílias do 1.º CEB, cuja participação não era tão ativa.

Relativamente aos contrastes evidenciados, estes passam pela organização do espaço. Na EPE, a sala de atividades encontrava-se dividida em diferentes áreas de interesse, apresentava mesas redondas e não existiam lugares estipulados, ficando essa escolha ao critério das crianças. Estas podiam circular livremente pela sala de atividades, explorando jogos e partilhando brincadeiras. Tinham também a possibilidade de escolher a mesa onde se sentar. Já no 1.º CEB, a sala mantinha uma disposição de mesas em filas, onde os alunos não tinham disponibilidade de escolha, uma vez que os lugares eram estabelecidos previamente. Note-se que se pode afirmar que, embora as duas

salas estivessem organizadas de forma diferenciada, a gestão do espaço possibilitou às crianças envolverem-se ativamente no processo de ensino e aprendizagem, construindo o próprio conhecimento.

Outro contraste evidenciado remete-se para a gestão curricular. A EPE guia-se através das OCEPE, permitindo uma gestão flexível, uma vez que não existem metas e resultados a ser alcançados pelas crianças. Contrariamente, o 1.º CEB guia-se através de metas de aprendizagem e programas, existindo assim um currículo prescritivo.

A rotina também se evidenciou como um fator contrastante. Na EPE, ao longo do dia, as crianças participavam em atividades planificadas, mas também usufruíam de momentos de exploração livre e brincadeiras nas diferentes áreas de interesse. No 1.º CEB, as atividades letivas ocupavam a maior parte do dia.

Relativamente às interações, evidencia-se diferenças em ambos os níveis educativos. Na EPE, prevalece a relação criança-criança e adulto-criança enquanto que no 1.º CEB se favorece a relação adulto-criança.

Ao longo da PES, a docente-estagiária tentou praticar uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Assim, no ponto seguinte, estará evidenciada essa metodologia.

## 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo do período de estágio, a docente-estagiária procurou suportar o seu processo de aprendizagem profissional através da utilização de uma metodologia influenciada pelas diretrizes da investigação-ação.

Define-se metodologia de investigação-ação como “um processo dinâmico, interactivo e aberto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) e “se relaciona com os

problemas práticos quotidianos vivenciados” (Elliott, 2000, p. 24). É caracterizada por centrar a criança na ação educativa, na escuta da sua voz, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Neste seguimento, tanto o educador como o professor, devem assumir um papel de investigadores da sua prática, de modo crítico e reflexivo, de forma a pesquisar e a desenvolver diversas formas de aprendizagem, de experimentar e permitir aperfeiçoamentos na prática pedagógica. Importa salientar que o trabalho colaborativo torna-se fundamental nesta metodologia, uma vez que é possível a partilha de experiências e conhecimentos, com o objetivo de melhorar a sua prática educativa. Neste sentido, o trabalho realizado em tríade em ambos os níveis de ensino baseou-se na reflexão, permitindo a planificação de atividades ricas e sustentadas. Segundo Alarcão & Canha (2013, p. 46), “colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento (...) das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem”.

A metodologia de investigação-ação é desenvolvida faseadamente através de processos - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão - visto que “fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir” (Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009, p. 363).

A primeira fase – a observação – permite ao profissional de educação “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). É uma etapa fundamental na medida em que, por ser “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p, 188), permite a obtenção de informações necessárias, nomeadamente sobre o ambiente educativo, o contexto, os interesses, necessidades e competências das crianças, e permite

também o docente de observar o que esta “faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira- Formosinho, 2013, p. 77).

A segunda fase - a planificação – permite ao docente de elaborar atividades a partir das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas nas crianças, utilizando múltiplas estratégias que se adequam ao contexto. Segundo Diogo (2010, p. 65), o processo de planificação passa por diversas fases: “a avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação”.

Na EPE, as planificações eram pensadas e elaboradas em tríade (par pedagógico e orientador cooperante), de modo a planear ações educativas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, através da partilha de ideias e conhecimentos. No 1.º CEB, as planificações eram pensadas e elaboradas em díade e individualmente. Nas planificações individuais, a docente-estagiária contou sempre com o parecer do par pedagógico, com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional, estando aberta a sugestões e, conseqüentemente, possíveis alterações.

A terceira fase - a ação – incide na aplicação daquilo que foi investigado na realidade. Note-se que se torna fundamental que a criança esteja no centro do processo de ensino e aprendizagem, para que esta pudesse ser a construtora do seu próprio saber (Sanches, 2001). Salienta-se que, durante esta fase, a docente-estagiária deparou-se com o surgimento de situações que levaram à alteração de atividades. Neste seguimento, através da reflexão, a docente-estagiária procurou responder adequadamente a essas alterações.

Relativamente ao processo de reflexão, existem três tipos – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992). A docente-estagiária recorreu a portefólios de formação, onde estavam explicitadas descrição e reflexão de atividades desenvolvidas na prática, guiões de pré-observação e a reflexões das aulas supervisionadas em ambos os níveis. Importa salientar que a docente-estagiária refletiu sobre a sua ação em cooperação com o par pedagógico, orientadores cooperantes e supervisoras institucionais, uma vez que “a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 38-39).

Por último, a avaliação permite analisar, compreender e refletir sobre os dados recolhidos na prática. Existem três modalidades de avaliação – avaliação diagnóstica, avaliação sumativa e avaliação formativa – como se encontra referido no Capítulo I. Durante a sua prática educativa, a docente-estagiária efetuou avaliações através da observação dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, através de grelhas de observação.

Em suma, estes processos permitem e sustentam a investigação-ação, revelando-se fundamentais para a prática educativa da docente-estagiária, possibilitando uma evolução ao nível profissional e pessoal.



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

*“As mudanças na educação não são fáceis, porque exigem desconstruir modelos vividos e representações erguidas ao longo da vida, face à conjuntura atual que agracia profissionais criativos, empreendedores e proativos, capazes de um agir em mudança de modo a responder aos desafios sociais e educacionais.”*

(Flores & Ramos, 2016, p.198)

Tendo em conta que é partindo dos interesses e dos conhecimentos das crianças que o educador/professor desenvolve uma ação educativa de qualidade (Lopes da Silva et al, 2016), ao longo da prática pedagógica realizada na valência de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a observação e a escuta das crianças, revelaram-se essenciais no desenvolvimento de um conjunto de atividades, a par de uma reflexão crítica na aprendizagem e no desenvolvimento do grupo/turma. Apesar da especificidade de cada um dos contextos de estágio, ambas as práticas educativas desenvolveram-se em torno de uma visão socioconstrutivista do ensino e da aprendizagem, e assentaram no princípio de que a organização das experiências deve constituir uma oportunidade para que as crianças realizem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Nesse sentido, a principal intenção foi que o processo de ensino e de aprendizagem contemplasse as diferentes áreas de conteúdo, e que implicasse a criança direta e ativamente na co construção de aprendizagens, num ambiente estimulante, encorajadas a interagir com os materiais, com os pares e com os adultos. Assim, nos subcapítulos, apresentam-se atividades que

procuram ilustrar algumas dessas experiências educativas, dando conta do processo de aprendizagem das crianças e do desenvolvimento de competências profissionais da docente-estagiária na EPE e no 1º CEB.

## 1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS EM PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Primeiramente, é fundamental salientar que existiu sempre uma preocupação em motivar e de trabalhar com e para as crianças, tanto na EPE como no 1.º CEB, para as atividades que se iriam desenvolver no contexto

Relativamente às interações adulto-criança, as ligações de afeto são essenciais nos processos de aprendizagem, tal como referido no Capítulo I. Neste sentido, tentou-se criar sempre essa ligação com o grupo, uma vez que desperta nas crianças mais confiança e motivação para aprender a ser, a fazer e a estar. Neste sentido, foi muito importante conhecer o grupo e o contexto em que estas estavam inseridas para criar laço de afetividade, para que as crianças se envolvessem nas atividades desenvolvidas.

De acordo com o que já foi referido nos capítulos supracitados, nomeadamente a importância da observação do grupo de modo a docente-estagiária conhecer as suas necessidades, interesses, dificuldades e competências e a recolha de informação acerca do contexto familiar e social, são fatores a ter em conta em todo o processo educativo. Para que fossem elaboradas planificações estruturadas, adequadas e pertinentes, foi fundamental ter em consideração os *feedbacks* da supervisora institucional, da

educadora cooperante e do par pedagógico, de forma a definir objetivos e a desenvolver atividades significativas das crianças e para o desenvolvimento profissional.

Como não é possível retratar todo o percurso formativo, salientam-se apenas algumas atividades.

Uma das atividades desenvolvidas foi designada de *“Visita ao Planetário da Sala 1”*. Esta atividade surgiu dos interesses do grupo uma vez que, numa atividade anterior, foi explorada a obra *“Quando eu for Grande...”* de Steve Augarde (cf. Anexo 5). Na capa do livro encontrava-se uma imagem de um astronauta, despertando grande interesse no grupo por essa profissão. Após a leitura e análise da obra, a criança M mencionou que tinha assistido a um documentário acerca do Sistema Solar. No seguimento desta conversa, a criança Mk fez o seguinte comentário: *“- Há muito tempo que queria saber o nome dos planetas, mas ainda ninguém me ensinou”*.

Abordar as ciências na EPE tem-se revelado fundamental para o desenvolvimento da criança (Peixoto, 2008 e Pereira, 2012). A abordagem científica na etapa pré-escolar deve permitir à criança alargar, expandir e aprofundar os saberes através da experiência direta e das vivências imediatas das crianças com o meio mais próximo (Baptista & Afonso, citados por Rodrigues & Vieira, 2009). Neste sentido, de acordo com os autores supracitados, o educador tem o papel de proporcionar às crianças o contacto com atividades que lhes permitam constatar as suas teorias, reestruturar ideias prévias menos adequadas e construir ideias científicas. Assim, a partir da observação feita pela criança Mk e também através do diálogo com o grupo, a díade reconheceu que seria pertinente abordar a temática da astronomia na atividade observada.

Nos dias anteriores à atividade, as crianças construíram os planetas do Sistema Solar, utilizando esferas de esferovite que já existiam na sala de atividades. Cortaram as esferas ao meio, de modo a possibilitar a colocação dos planetas na parede da sala. Uma vez cortadas as esferas, as crianças procederam à pintura destas, de acordo com a cor de cada planeta. Porém, as crianças não tinham conhecimentos acerca da cor e, por isso, a díade realizou uma pesquisa na internet e mostrou ao grupo uma imagem dos planetas do Sistema Solar. Após a observação das imagens e dos cortes nas esferas, as crianças concluíram a sua tarefa de pintar os planetas, bem como a escrita do nome destes. Importa referir que, no decorrer desta construção, as crianças questionavam a díade acerca do nome do planeta que estavam a pintar ou a escrever. Neste sentido, a criação de situações para que a criança queira aprender aquilo que queremos ensinar-lhe é de grande importância, uma vez que ela se sente envolvida no início da atividade educativa e no seu desenvolvimento (Kravtsova, 2009).

Ainda durante a pintura, observou-se que as crianças evidenciaram bastante atenção na análise da imagem, visto que ilustraram alguns pequenos detalhes nos planetas, como a Grande Mancha Vermelha de Júpiter. Importa salientar também que, durante a observação da imagem dos planetas, a criança R efetuou o seguinte comentário: “- *Os planetas estão sempre assim, alinhados?*”. Ora, uma vez que a díade reconheceu que esta questão era bastante interessante e oportuna, decidiu apresentar ao grupo um excerto de um pequeno vídeo, onde era demonstrado os movimentos dos planetas em volta do Sol. Numa forma de tornar esta aprendizagem dos movimentos dos planetas em torno do Sol, as crianças realizaram uma dramatização, coreografando esses movimentos de rotação e de translação. Cada criança

representou um planeta e movimentavam-se em torno de outra criança, que representava o Sol. Esta dramatização foi feita ao som da música “*O Sistema Solar (Planetas)*”, de Canções da Maria (Maria Vasconcelos) (cf. Anexo 6). Com a audição desta música, as crianças ficaram a conhecer o nome dos planetas constituintes do Sistema Solar.

Continuando na temática da astronomia, segue-se a descrição da atividade observada. Como forma de motivação para a atividade, a díade convidou o grupo a entrar numa espécie de tenda, com o objetivo de criar um ambiente semelhante ao de um Planetário (cf. Anexo 7), que se encontrava instalado na sala de atividades, nomeadamente na área de acolhimento. Importa frisar que, no processo ensino-aprendizagem, a motivação é fator fundamental. O educador tem como papel procurar estratégias/recursos que estimulem os interesses das crianças para as atividades contribuindo, de forma efetiva, para a construção do processo de ensino e aprendizagem desde o início da vida. Crianças motivadas conseguem desenvolver facilmente as suas aptidões e raciocínios em relação a temas abordados e a situações do quotidiano. A motivação atua de forma construtiva na aceleração do raciocínio e na necessidade da criança de expor os seus conhecimentos e ideias. Ainda a montagem da tenda, esta não correu da melhor forma, uma vez que tapava parcialmente a lente do projetor. Apesar do imprevisto, o par pedagógico conseguiu solucionar de forma bem-sucedida, utilizando dois paus de vassoura que fizeram com que o tecido de elevasse, de modo a possibilitar a visualização total da área de vídeo.

Após a entrada na tenda, a díade utilizou a um *avatar*, através da plataforma *Voki* (cf. Anexo 8) para verem um pequeno vídeo. Esta ferramenta *online* permite a gravação de voz ou escrita de texto, que depois é proferida por um *avatar*. Ora, o *avatar* realizou um breve discurso onde explicava o que se

seguia, convidando as crianças a colocarem os capacetes (entregues na entrada do Planetário) e a realizarem uma viagem em torno do Sistema Solar, juntamente com o *Paxi* (personagem do vídeo). Esta motivação através de uma história presente no vídeo serviu para levar as crianças ao mundo imaginário. São nestes momentos que se torna possível a criação de um mundo paralelo entre o imaginário e o real, onde interagem personagens fictícias, com vozes muito características, que partilham “experiências” e convidam as crianças para um mundo de aventuras.

Após esta breve apresentação feita pelo *avatar*, prosseguiu-se a visualização de um vídeo intitulado de “*Paxi – O Sistema Solar*” (cf. Anexo 9). De acordo com Moran (1991, p. 11), os recursos audiovisuais podem promover uma aprendizagem eficiente, utilizando o recurso “audiovisual para introdução de novos assuntos”, de modo a “despertar a curiosidade e a motivação para novos temas”. Como afirmam também os autores Belloni (1999, p.4) e Masetto (2000, p. 139), “os recursos audiovisuais formam”, portanto, uma “combinação simples que oferece” ótimas “contingências para a aprendizagem (...)”.

O vídeo consistia, numa primeira parte, na explicação muito breve do conceito “dia/noite” na Terra e o seu movimento de rotação e translação. Apesar de a aprendizagem deste conceito não constar nos objetivos a atingir nesta atividade, o par pedagógico achou por bem as crianças ficarem com uma pequena ideia acerca deste fenómeno, não cortando essa parte do vídeo. Numa segunda e última parte, o vídeo refere o número de planetas existentes no Sistema Solar (importa salientar que o planeta Plutão já não está incluído, sendo referido apenas como um planeta anão), os respetivos nomes (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno) e as suas principais características.

Finalizada a visualização do vídeo dentro do “planetário”, algumas crianças, escolhidas aleatoriamente, foram buscar os planetas expostos em cima das mesas de trabalho. Quando já se encontravam junto do restante grupo, as crianças fizeram algumas questões sobre qual seria o planeta que estavam a mostrar ao grupo. É de salientar que a maior parte do grupo respondeu corretamente e, por conseguinte, conseguiram estabelecer a ordem correta dos planetas. Na ordem dos planetas, a docente-estagiária realça uma observação bastante interessante vinda da criança R “- *A ordem dos planetas foi fácil de descobrir. Quando apareceu no vídeo a ordem, os que estavam em primeiro lugar eram pequeninos, depois foram ficando maiores e depois ficaram mais pequenos outra vez*”. Através deste comentário, a docente-estagiária percebeu que o vídeo tinha sido realmente significativo, despertando atenção.

Para promover a interdisciplinaridade, e já com os planetas ordenados, iniciou-se uma atividade no âmbito do domínio da matemática. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p.74),

O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática.

Neste sentido, o par pedagógico teve como objetivo abordar os conceitos de grandeza e medida, nomeadamente o conceito de *maior, menor e igual*.

Após a atividade do domínio da matemática, as crianças organizaram-se em dois grupos. Cada grupo dispunha de quatro dos oito planetas do Sistema Solar. O objetivo desta atividade consistia em reconhecerem o planeta através de algumas informações. Para receberem as informações, o par pedagógico

utilizou como recurso o telemóvel, gravando a informação referente a cada planeta. A informação dada foi ao encontro da visionada no vídeo, de modo a que as crianças identificassem com mais facilidade qual o planeta em questão. Assim, segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 616), “as crianças em idade pré-escolar aprendem melhor quando as informações prestadas são concretas e específicas”.

Antes do término da atividade, foi solicitado a uma criança, aleatoriamente, que representasse o sol e outra representasse o planeta Terra, pretendendo que as crianças compreendessem os movimentos de rotação e translação e quanto tempo duravam.

No que concerne à gestão do tempo, esta não foi realizada da melhor forma, uma vez que o par pedagógico não conseguiu terminar as atividades planeadas dentro do tempo estipulado pois aproximou-se a hora do almoço. Contudo, essas atividades foram realizadas na parte da tarde, de modo a continuar as aprendizagens.

Num modo de reflexão, o par pedagógico tentou seguir os princípios que sustentam uma boa prática educativa, questionando o que iria fazer, o que estava a fazer e o que fez, de forma a conseguir melhorar a sua ação, uma vez que “Assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida é o principal desafio que se levanta às instituições de formação” (Portugal, 2009, p.18). Os diálogos construtivos com a educadora cooperante e com a supervisora institucional relevaram-se fundamentais uma vez que fizeram ponderar outras hipóteses e opiniões que foram consideradas nas seguintes atividades.

No decorrer da prática pedagógica, a leitura e a exploração de histórias foram uma presença nas planificações desenvolvidas. Por exemplo, para a comemoração da efeméride – a Páscoa – a díade realizou a leitura e exploração

da obra “*Os Ovos Misteriosos*”, de Luísa Ducla Soares (cf. Anexo 10). Mata (2008, p. 144), defende que

[...] a leitura de histórias é uma atividade mais enriquecedoras para as crianças, permitindo a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia e a aprendizagem e o desenvolvimentos de competências de leitura, permitindo ainda desenvolver competências relacionadas com as interações, com a partilha de ideias e vivências.

No seguimento desta atividade de leitura, o grupo demonstrou interesse em realizar a sua dramatização. Consequentemente, atendendo aos interesses das crianças na realização deste tipo de tarefa, esta atividade teve como objetivo primordial promover o desenvolvimento da capacidade de recontar uma história segundo a sua sequência temporal. Para a sua realização, a diáde trouxe para a sala de atividades um fantocheiro, assim como fantoches em 2D, representativos das diversas personagens da história.

Foram realizadas dramatizações, para que todos pudessem experimentar o reconto da história através da sua interpretação. Neste intuito, o grupo foi dividido em dois subgrupos, em que um subgrupo realizava a dramatização e o outro subgrupo eram os espectadores do teatro. Antes de se iniciar a dramatização, as crianças fizeram o reconto oral da sequência da história, de modo a estimular o desenvolvimento desta competência.

Na dramatização foi notória a expressividade conferida na interpretação das personagens atribuídas, demonstrando compreensão da história assim como das características de cada uma, assumindo o papel de imitação/interpretação. Revelaram, também, a capacidade de encadear ações, visto que o grupo se organizou pela ordem de aparecimento das personagens, demonstrando conhecimento da sequência da história. Nesta atividade foi possível articular

domínios das diversas áreas de conteúdo. Por exemplo, aliou-se a dramatização à exploração de competências orais. Na EPE, a Expressão Dramática é um domínio que corresponde à Área de Expressão e Comunicação. Esta área “é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 43).

Relativamente ao domínio da Expressão Dramática, segundo as OCEPE (2016), esta

[...] desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p.52).

Outra das atividades que a docente-estagiária considera ser pertinente mencionar neste relatório é a atividade sobre a temática das profissões. Tornase, deste modo, fundamental criar oportunidades que visam aprofundar, comunicar e relacionar os conhecimentos que já tem e também ter contacto com novas situações que provoquem “a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender.” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 85). Neste sentido, a atividade planeada teve como objetivo as crianças explorarem aspetos relacionados com os seus contextos mais próximos, nomeadamente com as profissões, implicando assim o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, reconhecendo que todas as profissões têm a sua devida importância. Como forma de introdução da desta temática, a díade dialogou com as crianças acerca do que gostariam de ser quando fossem adultos. Após as crianças partilharem o que desejavam ser enquanto futuros profissionais, a díade propôs ao grupo desenharem a sua

profissão, de modo a entender o quais os conhecimentos que detinham acerca da profissão. Destes desenhos, foi construído o “*Mural das Profissões*”, exposto na parede da sala de atividades.

Ao longo da prática pedagógica neste grupo, a docente-estagiária observou que uma das necessidades incidia na interação com os adultos. Segundo Meirieu (2002), torna-se fundamental a existência de uma partilha mútua de saberes, não existindo apenas transmissão unidirecional de saberes. Na interação entre o adulto e a criança, tanto o adulto como a criança são ambos interlocutores – o adulto tem coisas para ensinar às crianças mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos. O processo de aprendizagem humana é intrinsecamente um processo relacional, uma vez que o desenvolvimento cognitivo e social se fundamenta pelas trocas interpessoais (Vygotski, 1978). O papel do adulto é encorajar as crianças a serem aprendizes ativos, não devendo os adultos dizer “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Os adultos devem igualmente possibilitar às crianças ocasiões onde seja possível o desenvolvimento da autoestima e confiança em si e nos outros, agir autonomamente, colocar questões e tomar decisões, através de interações positivas e seguras. De acordo com o que foi supracitado, a docente-estagiária considerou ter em conta esta necessidade, incluindo profissionais adultos, de várias áreas, na atividade.

A atividade pedagógica organizou-se em quatro fases. A primeira fase consistiu na visualização de um vídeo intitulado de “*Os Detetives da Sala 1*”, em formato *powerpoint* (cf. Anexo 11). O breve vídeo tinha como personagem principal um detetive denominado de “*Zé da Lupa*”, que acompanhou o grupo numa “viagem” pelas diferentes áreas de trabalho (quartel, obra, etc.) das

diferentes profissões. Em cada contexto, as crianças, juntamente com a ajuda do detetive, observaram diferentes objetos/materiais utilizados em cada profissão, tendo assim que descobrir qual a profissão correspondente. Os locais escolhidos, nomeadamente o espaço exterior e o quartel dos bombeiros, foram escolhidos para serem apresentados no vídeo, uma vez que eram locais próximos e do conhecimento das crianças, fazendo-os identificar de imediato esses locais.

Após a descoberta de cada profissão, já numa segunda fase da atividade, as crianças confirmaram as suas respostas através da ferramenta *QRCode*, utilizando a *app QRCode Reader* que se encontrava instalada nos telemóveis do par pedagógico. Optou-se por utilizar este recurso tecnológico uma vez que uma prática de qualidade na EPE pode ser estimulada através do recurso de novas tecnologias, entendidas não como um simples recurso didático, mas como um instrumento cultural que seja utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas que lhe confirmem significado. Segundo Moreira (2002), quando as tecnologias são aplicadas de modo apropriado, podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem.

Na terceira fase da atividade, as crianças realizaram uma visita ao “*Mundo das Profissões*”, organizado no ginásio que se destinava à EPE e ao 1.º CEB. Esta atividade teve como objetivo passar do visual (vídeo) para o real, de modo a tornar a atividade mais significativa. No “*Mundo das Profissões*”, pretendia-se que as crianças tomassem contacto com profissionais presentes no vídeo, nomeadamente com o/a enfermeiro/a, com o/a cozinheiro/a, com o/a GNR e com o/a arquiteto/a. Previamente à realização da atividade, a díade contactou alguns profissionais de modo a que pudessem participar na atividade e darem a conhecer a sua profissão às crianças. Neste sentido, foi-lhes pedido para

trazerem diversos objetos/materiais próprios da sua profissão, possibilitando as crianças de os explorarem e de os manusearem pois, tal como refere Sousa (2003, p.140) “a criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar”. As crianças foram organizadas em subgrupos, de modo a percorrerem as diversas estações (cada profissão representou uma estação) de forma rotatória. De maneira a confirmar as suas presenças nas várias estações e de criar motivação para a participação na atividade, criou-se um pequeno livro que apresentava as diferentes profissões. À medida que iam passando pelas diversas estações, as docentes-estagiárias carimbavam a folha que representasse a estação em que estiveram. Este pequeno livro foi entregue às crianças na entrada no “*Mundo das Profissões*”, como forma de bilhete de entrada.

Remetendo agora para a descrição das estações, na estação da GNR, o profissional apresentou diversos objetos pertencentes à sua profissão, nomeadamente colete à prova de bala, cassetete, bastão e luvas. As crianças puderam experimentar, manipular e manusear todos os objetos, construindo assim um conhecimento sobre a profissão.

Na estação da Arquitetura, a profissional apresentou um *powerpoint* (elaborado em conjunto com a docente-estagiária e com o par pedagógico), mostrando alguns edifícios arquitetónicos. Importa referir que foram incorporadas as figuras geométricas, ligando-as às formas dos edifícios.

De acordo com o que foi supracitado, a docente-estagiária considera que as diversas atividades não devem isoladas das outras áreas, mas sim obedecer a um fio condutor, de modo a que a criança consiga estabelecer as devidas relações entre as aprendizagens desenvolvidas. Similarmente, de acordo com

Silva (2002), o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como compartimentado, uma vez que os conteúdos não devem ser trabalhados separadamente, mas sim ter em consideração que

[...]a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhe são comuns. (p. 42)

Neste sentido, ligando a Área do Conhecimento do Mundo com a Expressão Plástica, anteriormente à atividade, foi explorada a obra “*Swinging*”, de Wassily Kandinsky (cf. Anexo 12), conhecido por pintar de acordo com o movimento suprematismo, centrado em formas geométricas básicas.

Relativamente à abordagem das restantes estações, a docente-estagiária realça ainda que não foi uma tarefa fácil. Uma vez que estariam profissionais reais em cada estação, a enfermeira e a cozinheira informaram que não poderiam comparecer. Consequentemente, a docente-estagiária e o seu par pedagógico depararam-se com uma situação de angústia, obrigando a díade a recorrer à sua capacidade de improvisação. Após um diálogo breve, a díade decidiu recorrer aos bonecos presentes no Cantinho da Casinha e à caixa de Primeiros Socorros, dando total liberdade de exploração dos materiais (pensos, betadine, gases). Desta forma, as crianças puderam encarnar o papel de enfermeiros, prestando cuidados de saúde aos bonecos.

Na estação do cozinheiro, estava prevista a participação da chefe de cozinha da instituição, com o intuito de confeccionar bolachas com as crianças. Uma vez que não pode comparecer, as crianças encarnaram o papel de cozinheiros, semelhantemente ao papel de enfermeiro. Nesta estação, a díade observou que as crianças estavam atentas ao ponteiro da balança, que se deslocava à

medida que iam acrescentando mais quantidade de um ingrediente no prato da balança. É de salientar que o nível de implicação nestas últimas duas estações aumentou, visto que as crianças possuíram um papel mais ativo, revelando um maior entusiasmo. Devido aos obstáculos encontrados ao longo desta atividade, de acordo com Sanches & Teodoro (2006, p. 73, citando Ainscow, 1998, p. 16), “o professor [educador] deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos [crianças], encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula [atividade].”.

No término da atividade, como forma de recompensa pelo esforço demonstrado pelas crianças nas diversas fases da atividade, foi atribuído ao grupo uma medalha personalizada. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 19), o educador deve valorizar

[...]o que a criança faz, dando-lhe *feedback* construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e promover a sua persistência e desejo de aprender.

Também Piontkowski & Calfee (1979, p. 303), defendem que o *feedback* positivo eleva a autoestima da criança, fazendo com que esta sinta que o seu empenho foi reconhecido.

A docente-estagiária destaca que vivenciou o processo de ensino e aprendizagem como sendo dinâmico e recíproco. No decorrer da prática, concluiu que se torna fundamental escutar as crianças no que toca aos seus interesses, de modo a planificar e elaborar atividades, em vez de procurar estratégias que se distanciassem das suas necessidades. Deste modo, houve uma centralização na criança, que se tornou numa aprendizagem pessoal com

grande relevância e influência para a prática futura da docente-estagiária enquanto educadora.

Contudo, durante o período de tempo em que o par pedagógico desenvolveu a sua prática educativa na Educação Pré-Escolar, esta coincidiu com muitas datas onde, tradicionalmente se realizam muitas atividades já pré-definidas pela educadora e que a sociedade atual valoriza, como o Carnaval, o Dia do Pai, a Páscoa, a Primavera, o 25 de abril e o Dia da Mãe. Porém, a docente-estagiária empenhou-se do mesmo modo no desenvolvimento destas atividades, dando sugestões, criando materiais juntamente com as crianças, promovendo a participação dos familiares das crianças, tendo sempre a criança como o centro de todo o processo. Estas efemérides foram integradas nas planificações realizadas, promovendo um fio condutor entre as pré-definidas e as que emergiram.

A organização destes momentos foi bastante importante formação da docente-estagiária uma vez que lhe proporcionou diversas aprendizagens significativas e possibilitou a docente-estagiária de ter a oportunidade de criar uma articulação com o par pedagógico da outra sala, bem como com as assistentes operacionais e com as docentes. Importa realçar a articulação com a família, realizada nestas comemorações, uma vez que o educador deve incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). De acordo com Formosinho & Costa (2011, p.36), a cumplicidade entre escola e a família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo”. Após esta etapa de PES na EPE, a docente-estagiária concluiu o processo formativo no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS EM PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como no período de PES na EPE, analisado no ponto anterior, também no 1.º CEB a docente-estagiária iniciou a sua prática com um período de três dias de observação, desempenhando um papel de observadora, interagindo com as crianças. As primeiras interações tiveram um papel fundamental, uma vez que tornou possível a criação de laços de afetividade com as crianças, permitindo o conhecimento das mesmas. Neste período, a docente-estagiária procurou recolher o máximo de dados acerca do contexto e do ambiente educativo, por via de observação e também através de diálogos desenvolvidos com o orientador cooperante. Este período de observação demonstrou ter sido fundamental para a construção das planificações como também para todo o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Iturra (1986, p. 156), a perceção de determinados aspetos só é possível através da observação, uma vez que “assim como tudo o que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado – razão pela qual haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer de uma actividade”.

No que concerne ao processo de planificação e intervenção neste contexto, importa referir que, uma vez que esta foi realizada de uma forma gradual, possibilitou o crescimento da docente-estagiária, fazendo com que esta desenvolvesse as suas competências profissionais. Primeiramente, a intervenção consistiu em três dias de observação e posteriormente iniciou-se a

planificação e a intervenção da mestrada de uma forma gradual. Numa fase inicial, começou-se por se planificar apenas uma atividade, posteriormente uma manhã, na semana seguinte um dia, na seguinte dois dias e depois planificou-se três dias, continuando as planificações até ao final deste período, intercalando-se as semanas de intervenção entre a díade.

Relativamente às planificações, estas foram cruciais para o desenvolvimento das práticas, possibilitando uma orientação para a docente-estagiária, visto que “planificar é prever (...) prever o modo como vai decorrer a ação que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado (...) a planificação orienta a ação futura” (Diogo, 2010, p.64). Uma vez que as planificações eram realizadas de forma gradual, a docente-estagiária pôde constatar a sua evolução ao longo da sua prática. Os feedbacks dados por parte da supervisora institucional e pelo orientador cooperante também se tornaram essenciais, uma vez que possibilitou à docente-estagiária de melhorar as suas intervenções.

No início da PES no 1.º CEB, a docente-estagiária apresentava dificuldades em planificar, uma vez que era a primeira vez que estava num contexto real e que as planificações realizadas iam ser implementadas. As suas dificuldades passaram pela articulação dos diferentes momentos do dia e também a implementação da interdisciplinaridade, promovendo a articulação entre conteúdos de diversas áreas curriculares, que proporcionam aprendizagens significativas na construção de um currículo integrado e flexível.

Relativamente à intervenção da docente-estagiária, destaca-se a atividade centrada na área curricular de Estudo do Meio, denominada de “*Prazos de Validade dos Alimentos*”, que teve como objetivo os alunos conseguirem verificar o prazo de validade de alguns alimentos.

A atividade iniciou-se, como forma de motivação para a atividade, com a exploração e análise de uma receita de culinária, nomeadamente uma receita de bolo de iogurte (cf. Anexo 13). A abordagem e exploração deste género textual possibilitaram os alunos de interpretar as especificidades deste, bem como a sua intencionalidade, uma vez que é um género que está presente no quotidiano dos alunos. Importa realçar a importância de quebrar rotinas nos modos de ler. A “novidade” é um fator que motiva os alunos, que favorece a compreensão e melhora o desempenho, pelo que os docentes devem estimular diversas formas de comunicação. Para além da identificação dos ingredientes da receita, um dos objetivos da receita focou-se em alguns conceitos gramaticais, nomeadamente na identificação de determinantes artigos definidos (exemplo: os ovos) e indefinidos (exemplo: *bater, com uma batedeira*), os nomes (exemplo: *açúcar*), os verbos (indicadores de ação) (exemplo: *Deitar o preparado na forma*) e os adjetivos (caracterizadores) (exemplo: *Colocar num prato grande para que todos possam provar!*). Segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Duarte (2000 e 2008), a interdependência entre o conhecimento gramatical e outras competências tem sido frequentemente referenciada por vários autores, que defendem que o conhecimento explícito da língua é essencial para se atingir um bom nível na competência de escrita e na compreensão da leitura.

Este primeiro momento da atividade permitiu, também, a articulação com a área da Matemática, através de um *PowerPoint* interativo denominado “*Vamos às compras com o Alfa!*” (cf. Anexo 14). A personagem principal denominava-se de *Alfa*, que era a “mascote” dos manuais. Numa breve introdução, o *Alfa* questionou os alunos de quais seriam os procedimentos a realizar para adquirir os ingredientes presentes na receita supracitada. Importa salientar que a capacidade de apresentar uma personagem virtual e torná-la presente na sala

de aula, faz com que o momento se torne mágico. Neste seguimento, os alunos referiram que era necessário deslocarem-se a um supermercado a fim de realizarem as compras necessárias. Numa primeira fase, com algumas orientações por parte da docente-estagiária, os alunos mencionaram que seria necessário elaborar uma lista de compras, igual à lista dos ingredientes da receita. Assim, o *Alfa* demonstrou aos alunos a lista, convidando-os a realizar uma “viagem” pelos corredores do supermercado virtual. Ao longo das compras virtuais, o Alfa dialogou com alguns alunos, de modo a que estes mencionassem um ingrediente presente na lista. À medida que os ingredientes eram mencionados, esses mesmos se transportavam para o carrinho de compras, tornando-se uma ação próxima da realidade. A potencialidade do movimento, em interação com a imagem e o som, cativa os alunos para um ambiente familiar, como a ida às compras com os familiares. Esta ida ao supermercado virtual, de uma forma refletida, possibilitou aos alunos a compreensão acerca do que se deve ou o que não se deve comprar, tendo também uma atenção especial aos prazos de validade, bem como o que fazer ao passar no operador da caixa do supermercado. Efetivamente, foi um momento exemplar de aprendizagem que a tecnologia digital ofereceu, ultrapassando o obstáculo de ter que levar os alunos a uma visita de estudo. Por outro lado, os estiveram sempre observadores e participativos, compreendendo a mensagem. Além disso, esta apresentação revelou-se bastante motivadora para a resolução de uma ficha de tarefas, referente às quantidades de cada ingrediente necessária na confeção do bolo. Importa realçar que, para a gravação da voz da personagem Alfa, foi utilizado o recurso *Audacity*, de modo a modificar a voz da docente-estagiária. Porém, numa forma reflexiva, a utilização das vozes dos próprios alunos será uma prioridade, uma vez que os envolve mais afinadamente no processo de aprendizagem.

Nesta sequência, foi apresentado à turma um breve vídeo, intitulado de *Prazo de validade dos alimentos*, da plataforma Escola Virtual. Assim, através da visualização deste vídeo, discussão reflexiva e compreensão da mensagem, as crianças consolidaram aprendizagens adquiridas em aulas anteriores, mostrando-se motivadas para a realização dos exercícios no livro de fichas de Estudo do Meio. A tecnologia apoiou a docente-estagiária e o vídeo facilitou a compreensão do conteúdo disciplinar num ambiente de satisfação e alegria. Note-se que a estratégia da docente-estagiária foi importante, uma vez que, efetivamente, a convergência da imagem e som tornou-se um suporte multifuncional de alta rentabilidade, que envolve diferentes campos, tais como o estático, o simbólico, o narrativo, o contextual e o cultural, entre outros, que ultrapassa o que representa, introduzindo frequentemente um conflito interpretativo que lhe é inerente, incitando os alunos a reagir perante o vídeo (Flores, Oliveira & Orange, 2014).

Finalmente, as crianças puderam degustar do bolo referido na receita. De modo a trabalhar a Expressão Plástica, estas registaram o momento do convívio, através do desenho. Esta prática articulada num todo, mostra a importância dos sentidos no processo de aprendizagem, como refere Flores, Ramos & Escola (2015). A convergência de som, imagem e interatividade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a visão ajuda na retenção da informação e facilita a compreensão, a interação envolve os alunos no processo e a aplicação do conhecimento recria-o, sendo uma mais-valia saboreá-lo no fim do processo. A utilização de diversas estratégias com recurso às TIC e outras, influencia a motivação dos alunos, assim como as suas aprendizagens.

Evidencia-se, também, a atividade do poema intitulado de *A Escolha é Tua...*, de Cândida Baltazar Janeiro (cf. Anexo 15). Após a leitura, as crianças

analisaram o texto, com a orientação da docente-estagiária. Esta questionou a turma acerca da sua estrutura e características específicas de escrita, bem como o tema do poema. Após esta análise, as crianças construíram um gráfico, denominado de *Gráfico das Profissões do 2.º D*. Este gráfico consistiu na construção de um gráfico de barras com a participação da turma. Assim, cada criança escrevia num papel a profissão que gostaria de ter no futuro e dirigiam-se ao quadro, de forma a colocar esse mesmo papel na respetiva profissão (imagem de um profissional). Todas as crianças registaram no caderno diário de matemática os conjuntos de alunos que pretendiam ter cada uma das profissões referentes. Para a possível construção do gráfico, a docente-estagiária realizou a recolha prévia das profissões pretendidas pelos alunos. Após a construção do gráfico, foi questionado aos alunos acerca de qual seria a profissão que estava mais na “moda” nos rapazes e, posteriormente, nas raparigas. O termo “moda” não foi mencionado sem qualquer razão: este termo foi, posteriormente, abordado, ficando os alunos já familiarizados com o mesmo. Foi questionado também qual a quantidade de alunos que estavam presente no gráfico, em como a profissão menos pretendida. À medida que os alunos respondiam, essas respostas eram registadas no caderno diário de matemática.

Seguidamente, visionaram um pequeno filme intitulado de *Quinó, o jogador da bola* (cf. Anexo 16)., construído pela docente-estagiária. A história apresentada em formato *PowerPoint* retrata parte da vida de um menino chamado *Quinó*, que tinha o sonho de ser jogador de futebol, concretizando-o em adulto. As profissões escolhidas tiveram como base as profissões dos alunos da turma, envolvendo, assim, os seus interesses. A realização deste filme teve como objetivo fazer com que os alunos tomassem a consciência de que a sociedade está dependente de todas as profissões existentes e,

consequentemente, têm a sua devida importância. De modo a consolidar esta ideia, a turma observou um breve vídeo da plataforma Escola Virtual, intitulado de *Importância das diferentes profissões*.

Importa salientar que o filme *Quinó, o jogador da bola* foi um sucesso, uma vez que as crianças solicitaram a docente-estagiária para a repetição da sua visualização, nos dias seguintes. Neste contexto, a turma foi desafiada a descobrir, através de pistas, *a profissão da turma*, pelo que foi colocado na apresentação um detetive como indício de investigadores. Assim, os alunos puderam vestir a pele de um detetive e investigar os *mistérios* expostos nas paredes da sala de aula, mostrando-se muito motivados, uma vez que queriam ser “excelentes para experienciar sucesso e um sentimento de competência” (Arends, 1995, p. 557). Estes *mistérios* encontravam-se em forma de *QRCode* (cf. Anexo 17), onde os alunos, através da *app QRCodeReader* instalada no telemóvel da docente-estagiária, teriam que descobrir qual seria a profissão que estava *escondida* no código. Releva-se a importância de uma aprendizagem significativa no processo de aprendizagem, pois tudo se encontra articulado de modo a dar sentido a conteúdo a aprender, mas também os recursos utilizados. Neste caso, em específico, o *QRCode* é utilizado no quotidiano pelos *media*, publicidade, etc., pelo que constituiu também um momento de literacia digital e cidadania. Ao trabalhar em grupo, as crianças puderam partilhar conhecimentos e realizar um trabalho cooperativo. Importa salientar que “os alunos devem relacionar-se desde cedo com os outros alunos, de forma cooperativa” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 47). De forma tornar a atividade mais dinâmica, os alunos realizaram a sua investigação ao som do genérico da série *The Pink Panther*.

Para estabelecer um elo de ligação com a atividade acima mencionada, o tema Profissões permaneceu para a atividade da área disciplinar de

matemática. Uma vez que o tema principal já se encontrava introduzido, foi mostrado à turma um *PowerPoint* acerca de uma estratégia de adição desconhecida. Note-se que esta atividade foi planeada com base numa proposta por parte do orientador cooperante.

Para Ferreira (2012, p. 60) “ ser capaz de resolver um problema (...) significa que o aluno identifique a questão contida no contexto do mesmo, escolha uma estratégia e um procedimento de solução adequado para realizar os cálculos necessários à sua execução”. No entanto, a resolução de problemas poderá ser utilizada como ponto de partida para a abordagem de novos conceitos e ideias matemáticas ou, por outro lado, pode ser uma atividade para ajudar a aplicar, desenvolver e consolidar ideias matemáticas já trabalhadas (Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P., 2007).

Posto isto, a turma foi submetida a um concurso intitulado de *Festival da Adição* (cf. Anexo 18), após a apresentação do algoritmo e treino realizado pelos alunos da estratégia apresentada. Este treino consistiu em aplicar a estratégia explicada na resolução de problemas, através de uma tabela de números naturais até 99, igual à do *powerpoint* apresentado.

Após o treino e depois de a docente-estagiária verificar que todos os alunos já se sentiam preparados para utilizar a estratégia em questão na resolução de problemas, esta mostrou quatro vídeos, gravados em contexto real pela docente-estagiária, com quatro profissionais: um nadador-salvador, uma cabeleireira, um empresário e um farmacêutico. Cada profissional descreveu uma situação-problema, desafiando a turma a resolvê-la através da estratégia apresentada. Com a apresentação destes vídeos, a docente-estagiária procurou o contacto entre a comunidade e as crianças pois, de acordo com o DL n.º 240/2001, este refere que o docente deve exercer a sua atividade de uma

forma integrada com o contexto da comunidade em que o contexto escolar se insere. É importante realçar que as questões apresentavam graus de dificuldade diferentes. Deste modo, a diferenciação pedagógica foi fundamental, uma vez que esta “é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000, citado por Resende & Soares, 2002). Deste modo, as crianças com mais dificuldade mantiveram-se motivadas durante todo o desafio. À medida que as crianças terminavam a tarefa, a docente-estagiária passava para a correção desta. Quando a criança atingia as quatro respostas corretas, era escrito no quadro o seu nome, em forma de *ranking*. Este *ranking* serviu para determinar a ordem de entrega de medalhas de participação (cf. Anexo 19). Esta atividade foi um verdadeiro sucesso. As crianças ainda traziam, nas semanas seguintes, a medalha ao peito. A docente-estagiária defende que esta entrega de medalha foi como um reconhecimento do esforço prestado durante toda a atividade, mantendo a motivação para as restantes atividades da semana.

Em modo de conclusão, planear nem sempre foi uma tarefa fácil. Ao longo do processo formativo, a docente-estagiária sentiu algumas dificuldades, nomeadamente na utilização de recursos que não dominava, mas que considera pertinentes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças, pelo que sentiu desafios que foram abraçados com vontade e entusiasmo para alcançar objetivos. Apesar de a docente-estagiária ter criado um vasto número de recursos de qualidade, o ritmo de trabalho exigido neste mestrado impediu, por vezes, o melhoramento de alguns recursos. A nível científico, reforça-se que existiu uma investigação e uma preparação para que tudo corresse bem. Um dos obstáculos da prática remete-se à falta de meios tecnológicos diversificados no contexto escolar exigindo que se encontrasse soluções para as aulas desenhadas.

Estabelecer um tempo adequado para cada atividade também se tornou uma tarefa bastante difícil. A docente-estagiária demonstrou algumas dificuldades em estipular esse tempo, dado que as crianças não se encontram predispostas da mesma forma todos os dias e também devido a problemas nos recursos digitais que nem sempre estavam disponíveis.

Releva-se, de acordo com o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, a planificação desenvolvida deve ser “(...) integrada e flexível, tendo em conta (...) as situações imprevistas emergentes”. As atividades aqui esplanadas mostram o dinamismo das aulas, mas também a flexibilidade face a situações emergentes da prática. Mostram a presença da criança, os seus interesses e necessidades, uma metodologia adaptada a recursos digitais, mas também a importância do processo colaborativo entre pares ao longo do estágio constituindo um espaço de desenvolvimento profissional essencial para a docência.

As reuniões com o orientador cooperante e com a supervisora institucional fizeram com que a docente-estagiária refletisse acerca da sua ação durante toda a PES. As diversas reuniões foram fundamentais na medida em que a docente-estagiária refletiu sobre a sua prática, encontrou soluções de melhoramento desenvolvendo competências para a sua futura prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Assim, salienta-se que o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes da PES foi de extrema importância, de maneira que possibilitou um melhoramento da ação e das suas aprendizagens (Hargreaves, 1998).

Em suma, esta PES foi apenas os primeiros passos dados pela docente-estagiária, que deseja que seja um caminho sem fim.

## **METARREFLEXÃO**

O presente relatório espelha o percurso formativo, demonstrando o seu desenvolvimento a nível profissional, académico e pessoal.

Neste seguimento, a presente metarreflexão tem como objetivo evidenciar esse desenvolvimento, realçando as aprendizagens conquistadas, as competências desenvolvidas e a construção de saberes teóricos, práticos e ético-deontológicos, inerentes à construção sustentada de um perfil duplo profissional docente. O percurso formativo sustentou-se nas conceções teóricas provenientes da formação base do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, essenciais na construção de um perfil profissional (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Deste modo, procurou-se intervir com base na metodologia de investigação-ação, desenvolvendo a diversas fases desta – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, de uma forma cíclica, durante todo o processo educativo. Esta metodologia permitiu assumir uma postura reflexiva que a levou refletir na e para a ação, com o objetivo de encontrar propostas para questões problemáticas surgidas durante a PES.

Segundo Schön (1982, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), a reflexão na, sobre e para a ação permitem a criação de uma “ponte” ente a teoria e a prática, uma vez que, segundo Ribeiro & Moreira (2007, p. 45), “(...) a teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)”. Neste sentido, a docente-estagiária procurou ter uma postura crítica e reflexiva ao longo de toda a sua prática, encarando as alterações e melhorias das suas

ações como “um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assimiótica de uma excelência ainda maior” (Hargreaves, 1998, p. 279).

Importa salientar que todo o processo reflexivo não foi apenas realizado individualmente, mas também conjuntamente, proporcionando um trabalho colaborativo com a educadora, o professor cooperante, a assistente operacional, o(s) par(es) pedagógico(s) e as supervisoras institucionais. Segundo Ribeiro (2011, p. 581), “refletir com o outro representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um devir, insistindo na ideia de que ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro”. Deste modo, a reflexão conjunta permitiu à docente-estagiária perceber e compreender outros pontos de vista, procurando soluções para situações que foram surgindo e permitir com que as suas intervenções fossem mais conscientes e sustentada. Por consequência, permitiram a construção de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a partilha de informação e recursos. Esta reflexão esteve presente em todo o processo formativo, uma vez que

[...]a colaboração em diálogo fornece fontes de *feedback* e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (Hargreaves, 1998, p. 279).

É um facto que as relações supracitadas tiveram um grande impacto e grande importância no processo formativo da docente-estagiária. Porém, não se pode deixar de mencionar o que foi mais importante - a relação que foi estabelecida com as crianças de ambas as valências, concordando com Mendonça (1997, p. 26) quando diz que a criança é “um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, aprende as

coisas do mundo de forma global (...) através das suas infindáveis capacidades e talentos”. A docente-estagiária procurou sempre centrar as crianças no processo educativo, escutando sempre a sua voz e tendo sempre em atenção as suas necessidades e interesses, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens eficazes e significativas.

Efetivamente, o estágio revelou-se uma experiência enriquecedora e única, permitindo a docente-estagiária de conhecer e compreender as particularidades de cada nível educativo – EPE e 1.º CEB. O perfil duplo foi sentido como uma mais-valia, uma vez que possibilitou a conhecimento de ambos os níveis e permitir uma transição educativa saudável para o desenvolvimento da criança.

Os dois anos que abrangem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu à docente-estagiária perceber o que realmente é ser educador/professor, sentindo-se que não existe nada mais gratificante que contribuir e acompanhar o crescimento das crianças, pois “se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa” (Loughran, citado por Flores & Simão, 2009, p. 27).

Em modo de conclusão, este processo de formação não terminará nunca, existindo sempre uma reflexão contínua que originarão novos conhecimentos e novas aprendizagens, uma vez que “se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação” (Sá-Chaves, 2000, p. 194). Assim, o estágio foi “apenas” a primeira etapa de um início de aprendizagens enriquecedoras, sendo que aprender e ensinar em ambas as valências foram, são e serão momentos mágicos.

“A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 23).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Alves & Vilhena. (2008). *Transição – Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto: Trabalho de projeto não editado.

Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, 51-64). Disponível em: [http://www.letstry-ict.eu/press/As\\_TIC\\_na\\_Escola\\_e\\_no\\_Jardim\\_de\\_Inf\\_\\_ncia\\_\\_motivos\\_e\\_factores\\_para\\_a\\_sua\\_integra\\_\\_\\_\\_o.pdf](http://www.letstry-ict.eu/press/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf__ncia__motivos_e_factores_para_a_sua_integra____o.pdf). Acedido em 26 de junho de 2017.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão

(Org.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp- 91-122). Porto: Porto Editora.

Andrés, J. (1997). *A avaliação educativa. Enciclopédia Geral da Educação* (pp. 533 –584). Alcabideche: Oceano.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. 1.ª edição. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC

Belloni, M. (1999). *Educação à Distância*. Campinas: Autores Associados

Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Borges, M. (2013). *Supervisão da Formação Prática de Educadores de Infância: Perceções de estagiárias e supervisoras cooperantes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga.

Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Ciências da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Cardinet, J. (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa. In: Allal, L.; Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Orgs) *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 289-306) Coimbra: Livraria Almedina.

Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Coll, C. & Solé, E. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Cool, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, (Orgs.) *O construtivismo na sala de aula*. (pp. 8-27). Lisboa: Edições Asa.

Corte, D. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boek.

Costa, J. A. (1992). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, (13(2)), pp. 355-379).

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado - Universidade de Aveiro, Aveiro.

Damásio, M. (2007). *Tecnologia e Educação – As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1998). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores – Grupo Porto Editora

Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Estrela, A & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, E. (2012). *O desenvolvimento do sentido de número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2.º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Educação – didática da Matemática.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fino, C. (2001). *Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*. (14 (2), pp. 273-291). Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acedido em 10 de maio de 2017.

Flores, M. (2001). *A indução do ensino: Desafios e constrangimentos*. Coleção Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Flores, P., Oliveira, L., & Orange, E. (2014). *Une langue étrangère, un ordinateur, une image: c'est simple comme bonjour!* In F. Arroyo, C. Oliveira (org.). *Supplément de En direct de l'APPF: mai 2014 (30-36)*. Associação Portuguesa dos Professores de Francês. ISBN: 978-989-98976-0-1.

Flores, P. & Ramos, A. (2016). "Práticas com TIC potenciadoras de mudança", Trabalho apresentado em 1st International Conference on Teacher Education (INCTE), In *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE - 1st International Conference on Teacher Education (INCTE)*, Bragança.

Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). *The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School*. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Disponível em

<http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>. Acedido em 15 de junho de 2017.

Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Folque, M. A. (1999). *O aprender a aprender no pré-escolar – o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J & Costa. (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda? In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (Org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. (pp. 83-124) Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed.

Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. Silva & J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (5.ª edição) (pp.149-159). Porto: Edições Afrontamento.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. (M. A. Campos, Trad.) Academia do Livro.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª edição.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Kravtsova, E. (2009). *A perspectiva de educação de Vigotsky*. In M. d. Educação, *Redescobrir Vigotsky*. (77, pp. 9-10). Destacável Noesis.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico reggio emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição), (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

Lopes da Silva, I. (1996). *O Sistema Educativo Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

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

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Marchão, A. (2012). *No Jardim-de-Infância e na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.

Masetto, M. (2000). *Mediação Pedagógica e uso da Tecnologia*. Campinas: Papirus.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A

Mendonça, M. (1997). *Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Porto. Edições Asa

Morales, P. (1999). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.

Moran, J. (1991). *Como Ver Televisão; leitura e crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Edição Paulinas.

Moreira, A. (2002). Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças. In PONTE, João Pedro (org). *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.

Oers, B. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vigotsky*. Destacável da Revista Noesis, (Online). (77, pp. 15-17). Disponível em <http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>. Acedido a 10 de maio de 2017.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F., (2011). O espaço na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. (pp. 11-39) Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J, Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação e infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll, & J. Palácios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (6ª edição). (pp. 13-52). Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2011). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.

Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.

Pereira, R. (2012). *Dormir com a Lua: Astronomia no pré-escolar*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2001). A Pedagogia na Escola das Diferenças. *Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento - a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piontkowski, D. & Calfee, R. (1979). Attention: The Perceiver as Performer. In Gordon, A.H. & Lewis, M. (Eds.). *Attention and Cognitive Development*. (pp. 1-21). New York: Plenum Press

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência. Educação hoje*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. 7ª Edição. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Exedra, nº1, p. 9-24.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quadro-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.

Ribeiro, D. (2011). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. Morgado, J. Almeida, M. Moreira, M. Melo & P. Alves (org.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp.579-589). Minho: Universidade do Minho.

Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem* (7ª edição.). Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro, R. (Org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre*

*identidades(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, M. & Vieira, R. (2009). *Trabalho experimental de ciências em contexto de jardim-de-infância – desenvolvimento de um programa de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos. Série Supervisão.

Salend, S.J. (2001). *Create Inclusive Classrooms – Effective and Reflective Practices*. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas conceituais*. Revista Lusófona de Educação.

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, A. & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais reflexivos. In Novoa, A (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa, Dom Quixote/instituto de Inovação Educacional,

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Revista Escola Moderna. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_3\\_5/2009\\_em35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_3_5/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf). Acedido a 8 de junho de 2017.

Silva, M. (2002). *Ser professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?* Revista Aprender nº 26, Setembro de 2002. (pp. 4-8). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Sim-Sim I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In C. Cool, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 8-27). Lisboa: Edições Asa.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (1º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. & Sprinthall R. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (5ª ed.). Coimbra: Almedina

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. (1.º edição.). Porto: Edições Asa.

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

Vygotsky L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª edição.). São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Weikart, D. (2004). *A abordagem do currículo High/Scope da Educação Infantil*. Itajaí: Contrapontos.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTRAS REFERÊNCIAS E FONTES**

### **CONSULTADAS**

Circular n.º 17, de 10 de outubro (2007). Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Circular n.º 4, de 11 de abril (2011). Ministério da educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

DL n.º 147/1997, de 11 de Junho. Diário da República n.º 133 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.

DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1o ciclo do ensino básico*.

DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. *Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

DL n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *A Educação pré-escolar como a primeira etapa da educação pré-escolar, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.*

DL n.º 139/2012, de 5 julho. Diário da República n.º 129 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *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.*

DL n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149 - I Série. A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.*

Despacho Normativo n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178 - Série II. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar.*

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Diário da República n.º 206 – Série II. Lisboa. Ministério da Educação. *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.*

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 - Série I. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34 – Série I - A.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166 – Série I -Lisboa: Assembleia da República. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República nº 166 – Série I - Lisboa: Assembleia da República. *Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128 - Série I. *Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.*

Projeto Educativo do agrupamento, 2013-2017. Porto

Plano de Atividades de Atividades da instituição, 2016-2017. Porto

Projeto Curricular da instituição, 2016-2017. Porto

Regulamento Interno da instituição, 2016-2017. Porto

# M

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

julho 2017