

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Patrícia Alves Ferreira

Relatório de Estágio

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

setembro 20**20**

Patrícia Alves Ferreira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

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

*Dedicado ao meu filho Rubim, o meu grande amor, que nasceu para
colorir e dar sentido à minha vida*

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dura etapa do meu processo de formação inicial, apenas foi possível com o apoio, orientação e incentivo de todos os que acompanharam este percurso. Desta forma, é com grande apreço que expresso a minha gratidão a todos os que possibilitarem de alguma forma a concretização deste sonho.

Ao meu pai, pelos sacrifícios que fez em prol da minha formação, pelo seu suporte e paciência.

À minha mãe, por ter sido talvez a única pessoa que sempre acreditou que eu seria capaz de levar avante os meus objetivos, pelo apoio incondicional e por mesmo estando longe, permanecer sempre por perto.

Às minhas irmãs, por todo o incentivo, mostrando-se sempre dispostas a ajudar, pela motivação, por estarem permanentemente tão presentes na minha vida, tanto nos momentos bons como nos menos bons.

Às crianças que fizeram parte do desenvolvimento da minha prática, tornando-a extremamente prazerosa e feliz, que aprenderam comigo e me ensinaram tanto, por todo o carinho dado e recebido, cada uma, à sua maneira, terá para sempre um lugar especial no meu coração.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, pela orientação, pela completa disponibilidade, pelos ensinamentos, partilha e reflexão, e sobretudo pela compreensão que tiveram para comigo.

Aos docentes da Escola Superior de Educação, particularmente à Professora Doutora Deolinda Ribeiro, pelo contributo que deram no decorrer do meu processo formativo e pela influência que tiveram na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Às docentes cooperantes Fátima Maia e Sónia Pinto, pelo carinho com que nos acolheram, pela confiança, partilha de conhecimentos e total disponibilidade que sempre demonstraram.

À Catarina Anselmo, a minha parceira, um agradecimento especial pela amizade, carinho, disponibilidade, pelas vezes que discordamos e me fez ver as coisas de uma melhor perspectiva, essencialmente pelo companheirismo e pelo quanto que crescemos e aprendemos juntas, não poderia ter escolhido melhor par!

A todos, o meu sincero agradecimento!

RESUMO

O presente relatório de estágio, requisito parcial para a obtenção do grau mestre, patenteia o percurso de desenvolvimento profissional da mestranda, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática desenvolvida em ambos os níveis educativos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, impulsionou vários conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que fundamentaram a ação simultaneamente com as especificidades de cada contexto. Assim, é exposta uma análise reflexiva da prática, que articula os saberes teóricos e legais que sustentaram a ação.

A reflexão sobre a ação em díade e com a colaboração das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais favoreceram o desenvolvimento do perfil duplo – ser Educador e Professor - bem como o aperfeiçoamento da prática de um ponto de vista crítico, reflexivo e inovador, considerando o progresso equilibrado da criança.

Tendo em vista o papel reflexivo e indagador considerado neste processo formativo inicial, destaca-se a metodologia de investigação-ação projetada transversalmente com estratégias de observação, planificação, ação e reflexão. A metodologia referida promoveu o desenvolvimento de práticas construtivistas, que viabilizassem aprendizagens significativas focalizadas na criança, valorizando os seus interesses e necessidades.

A Prática Educativa Supervisionada contribuiu substancialmente para o crescimento da mestranda, na construção de um perfil pessoal e profissional que prestigie a formação ao longo da vida.

Palavras-chave: Prática Educativa; Educação; Crianças; Perfil Duplo; Investigação-Ação

ABSTRACT

This internship report, a partial requirement for obtaining a master's degree, demonstrates the professional development path of the master's student, within the scope of the Supervised Educational Practice curricular unit that integrates the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of the Basic education.

The practice developed at both educational levels, Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, boosted various scientific, pedagogical and didactic knowledge that supported the action simultaneously with the specificities of each context. Such that, reflexive analysis of the practice is exposed, which articulates the theoretical and legal knowledge that supported the action.

The reflection on the action in partnership and with the collaboration of the cooperating teachers and institutional supervisors favored the development of the double profile - being Educator and Teacher - as well as the improvement of the practice from a critical, reflective and innovative point of view, considering the progress child's balance.

Given the reflective and inquiring role considered in this initial formative process, the research-action methodology designed transversely with observation, planning, action and reflection strategies stands out. The referred methodology promoted the development of constructivist practices, which enabled significant learning focused on the child, valuing his interests and needs.

The Supervised Educational Practice contributed substantially to the growth of the master's student, in the construction of a personal and professional profile that honors lifelong training.

Keywords: Educational Practice; Education; Children; Double-Profile; Research-Action

ÍNDICE

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	VI
Índice	VII
Índice de Figuras	IX
Lista de Abreviações	X
Introdução	1
Capítulo I – enquadramento teórico e legal	3
1. Evolução do sistema educativo em Portugal	3
2. A Educação Pré-Escolar	10
3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
4. Geogebra – uma abordagem construtivista e construcionista	20
Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
1. Análise do contexto da Instituição Educativa	25
2. Contextualização do Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar	28
3. Contextualização do Ambiente Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
4. Metodologia de Investigação	35
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	38
1. Processos e objetivos alcançados na Educação Pré-Escolar	39
2. Processos e Objetivos alcançados no 1.º Ciclo do Ensino Básico	48

Metarreflexão	60
Bibliografia	63
Normativos legais e Outras referências e fontes consultadas	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema concetual do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	17
Figura 2 – Interface Geogebra	22
Figura 3 – Botões de ferramentas e inserção de comandos	22
Figura 4 – Ferramenta para inserção de pontos	22
Figura 5 – Inserção de polígonos	22

LISTA DE ABREVIACOES

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PEM – Projeto Educativo Municipal

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

UEEAM – Unidade de Ensino Estruturado e Apoio  Multideficiência

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio  Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio  Família

PAT – Projeto de Atividades da Turma

NCTM – Nacional Council of Teachers of Mathematics

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio desponta do processo de formação inicial da mestranda, tencionando retratar a articulação entre os vários saberes alcançados e o seu emprego na prática, no decorrer do desenvolvimento profissional. Este, surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Deste modo, é relevante salientar a dupla valência que esta formação confere.

O processo de desenvolvimento profissional viabilizou o progresso ao nível das competências de reflexão e investigação, sendo adquiridos conhecimentos, aptidões e posturas basilares para a performance profissional. Similarmente, tanto os seminários da PES como as unidades curriculares que fizeram parte deste ciclo de estudos, permitiram a aquisição de saberes científicos, didáticos e pedagógicos indispensáveis para a prática educativa (Ribeiro D. , Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2016-2017).

Neste sentido, importa referir o trabalho colaborativo com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, que se revelou fundamental para o crescimento e desenvolvimento profissional da mestranda, através da partilha de conhecimentos, decisões, receios e conquistas.

A PES teve a duração de 220 horas em cada um dos contextos e decorreu no Agrupamento de Escolas de Matosinhos, num grupo de 21 crianças na Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e, no 1º CEB, num grupo de 26 crianças com idades entre os sete e oito anos.

Nesta linha de pensamento, importa percorrer a estrutura do presente documento, elencando as partes que o integram.

No primeiro capítulo são apresentados os referentes teóricos e legais, que sustentaram a prática desenvolvida em ambos os níveis educativos e que alicerçaram os capítulos seguintes.

O segundo capítulo caracteriza a instituição educativa e as particularidades de cada contexto, apresentando ainda a metodologia adotada no desenrolar da prática, nomeadamente a investigação-ação, e as etapas intrínsecas à mesma – *observação, planificação, ação e reflexão*.

O terceiro capítulo expõe a descrição e análise crítica e reflexiva das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, mobilizando o enquadramento teórico apresentado no capítulo I e a metodologia elencada no capítulo II, e aludindo as dificuldades, estratégias e metodologias que proporcionaram o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Finalmente, é apresentada uma metarreflexão transversal ao desenvolvimento global da prática, expondo as arduidades sentidas no decorrer da PES e de que forma foram solucionadas, bem como a influência do estágio para o desenvolvimento do profissional de perfil duplo. Seguidamente, encontramos as referências bibliográficas e os anexos em suporte digital, para uma melhor compreensão da prática desenvolvida.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo pretende refletir sobre os pressupostos teóricos e referentes legais que sustentam a prática do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Ser Educador implica que o profissional detenha um sólido conhecimento acerca dos conceitos pedagógicos didáticos e científicos, bem como dos normativos legais e métodos de ensino que suportem a prática de forma adequada. Neste sentido, é basilar para a construção deste relatório de estágio a análise da evolução do sistema educativo em Portugal, bem como o estabelecimento da relação existente entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1ºCEB, ao nível dos documentos legais e da relação entre os conteúdos que sustentaram e fundamentaram a prática.

Assim, este capítulo encontra-se dividido em três partes. Numa primeira parte é feita uma análise sobre a progressão da Educação em Portugal, abordando os pressupostos comuns entre a EPE e o 1ºCEB. Na segunda e terceira parte focam-se fundamentalmente as especificidades de cada contexto.

1. EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

Em Portugal, a Educação é entendida como um meio para o desenvolvimento da formação da criança, tendo em conta um equilíbrio nas suas aprendizagens. Todavia, esta conceção tem vindo a sofrer variadas transformações ao longo do tempo. Estas, passam por um processo de reflexão crítica decorrente do processo formativo do Homem. Contudo, a Educação é entendida como uma prática ou ação, sendo impossível compreendê-la como algo estável (Maia, 2008) citado em (Wegner, 1998). Assim, esta conceção

evolui constantemente, alterando-se de acordo com premissas económicas e socioculturais.

A conceção de infância tem vindo a sofrer transformações nos últimos séculos. Começando inicialmente por ser um conceito nulo (Ariès, 1981, p. 100), onde a criança não possuía qualquer necessidade diferenciada do adulto, passou a ser distinguido em meados dos séculos XIX e XX, como primordial com a constituição de instituições de ensino. Através de investigações de vários pedagogos, a Educação de Infância foi evoluindo ao longo do séc. XX, no sentido de explicar a noção de infância e da criança (Papalia, Olds, & Feldman, 2011).

A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio estabelecer para todos os cidadãos portugueses, “o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto). Assim, com o 2º artigo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nº 5/97, de 10 de fevereiro, a Educação Pré-Escolar passa a ser considerada a partir dos 3 anos como a primeira fase fulcral de educação ao longo da vida, contando com a articulação entre a mesma e a Educação Escolar, por forma a dar seguimento ao percurso educativo. Ainda assim, é determinada pela Lei nº65/2015, de 3 de julho, 1º artigo a “universalidade da Educação Pré-Escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade”.

Deste modo, revela-se elementar definir a importância da Educação Pré-Escolar, que é entendida segundo a Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, destinada a “crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória”. Durante muitos anos a passagem pelo Pré-Escolar destinava-se apenas a determinados grupos de crianças, contudo, atualmente este é um direito de todos os cidadãos. Esta passagem possui um papel decisivo no processo de aprendizagem pois “cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas

potencialidades e progressos” (Educação, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 20).

Neste sentido, uma vez que as interações sociais e culturais marcam presença na aprendizagem das crianças, é de referir a relevância do papel do educador no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste contexto, o educador é considerado “o construtor, o gestor do currículo”, como é referido no Decreto-Lei nº241/2001. Segundo (Mendonça, 2002), o educador deve respeitar o ritmo de cada criança, criando desafios que variem as situações de aprendizagem.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas a 19 de julho, através do despacho n.º 9180/2016, constituem uma ferramenta orientadora importante para o trabalho. Contudo, não é, nem deve ser uma *receita* para seguirmos tal como é apresentada. A gestão do currículo deve ser flexível e adaptada às necessidades de todas as crianças.

“A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.” (Educação, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 10)

Tendo em conta que cada criança possui níveis de desenvolvimento distintos, bem como diferentes formas de pensar e agir, é fundamental que o Educador adeque a sua metodologia a cada grupo com que trabalha. Este, deverá considerar o meio educativo e o ambiente que envolve a criança, uma vez que a Escola deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento de

competências e conhecimentos a todos os cidadãos, permitindo-lhes a exploração das suas aptidões, e a integração na sociedade de forma ativa (DL nº 75/2008, de 22 de abril).

Para tal, a administração e gestão de agrupamentos e escolas não agrupadas tornam-se basilares, integrando as escolas nas comunidades, proporcionando práticas igualitárias, priorizando a atuação de todos os intervenientes no processo educativo (*idem*). Desta forma, as escolas devem viabilizar aprendizagens curriculares, moldando o currículo às diferentes necessidades específicas dos alunos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar surgem em 1997 e são posteriormente atualizadas em 2016, com o propósito de integrar novas medidas adequadas ao séc. XXI. As OCEPE apoiam-se nos objetivos delineados pela Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro, e dispõem-se a apoiar os Educadores na sua prática pedagógica e na gestão do currículo. Estas orientações constituem uma referência para o Educador e não um normativo prescritivo. Sugerem a intencionalidade, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a sequencialidade e articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. É responsabilidade do Educador apropriar-se destas orientações e adaptá-las à sua metodologia.

O currículo é decorrente do encontro de diferentes práticas, utilizadas por atores distintos, em circunstâncias diversas. Este é sempre envolvido por uma intenção, um procedimento e um contexto.

Assim, o currículo apresenta-se como uma conceção dinâmica, complexa e polivalente. De acordo com o DL nº139/2012, de 5 de julho, o currículo caracteriza-se pelo “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”. Conformemente, segundo Roldão (2009, p.33) o currículo define-se como um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar”. Deste modo, o currículo deve incorporar conteúdos, ações, finalidades e áreas

curriculares (Carvalho, 2010) sendo acessível e maleável, podendo ser adequado aos diferentes contextos educativos (Santos B. , 2007). É de referir que o Educador é o principal interveniente na gestão do currículo, todavia, deverá sempre optar por metodologias e modelos curriculares que se adequem às características do grupo, tendo em conta o contexto sociocultural em que se insere e as necessidades de cada criança, conduzindo a uma pedagogia diferenciada que considere a intencionalidade educativa e a reflexão/ação do docente.

O processo de ensino e aprendizagem, de um ponto de vista socioconstrutivista, abarca o cognitivo e o social da criança, fomentando um desenvolvimento global (Coll & Solé, 2001). Investigando as perspetivas de Piaget (1997) e Vygotsky (1991), Piaget no seu entendimento construtivista apoia a participação da criança no seu processo de aprendizagem, por sua vez, Vygotsky, na sua visão socioconstrutivista, subscreve o pensamento de Piaget, acrescentando que a aprendizagem tornar-se-á mais significativa quando desenvolvida em sociedade. Assim sendo, Vygotsky apoia que as experiências vivenciadas pela criança possuem um papel essencial na estruturação de conhecimentos. De acordo com Santos (2007), é função do Educador fomentar aprendizagens que promovam o desenvolvimento das funções que se encontram em fase de consolidação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky a ZDP caracteriza-se pela “diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e colaboração dos adultos ou companheiros mais capazes” (idem, p.231). tendo em conta a ZDP, o Educador deverá considerar as orientações curriculares e as metodologias de aprendizagem, proporcionando às crianças atividades de um nível mais complexo e desafiante, favorecendo a maturação dos seus conhecimentos atendendo à interação social (Fino, 2001); (Santos B. , 2007).

É elementar que as crianças se encontrem motivadas para que estejam recetivas à aprendizagem de novos conhecimentos. Para tal, e por forma a adquirirem aprendizagens significativas, o Educador deverá implementar

diversas situações de ensino/aprendizagem que facilitem a percepção de a criança se encontrar motivada ou não e, neste caso, descobrir qual o motivo do desinteresse. Assim, é fundamental que o Educador observe e conheça os interesses das crianças, concebendo um ambiente educativo adequado à criação de múltiplas formas de motivação eficientes, conduzindo a aprendizagens significativas e instigantes.

Importa referir que a mestranda teve em conta os aspetos acima referidos no decorrer da PES, nomeadamente na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o planeamento de atividades, procurando captar o interesse das crianças e promover aprendizagens significativas. Uma vez que a sociedade se encontra, atualmente, numa era digital, as tecnologias desempenham um papel impactante no perfil dos alunos e do professor, nas metodologias de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente nas planificações. Estas, aprimoram o sucesso educativo pois promovem a motivação da criança, a concentração, o comportamento e confiança, além de estimularem a aprendizagem colaborativa e uma melhor compreensão dos conteúdos (Flores, Escola, & Peres, O retrato da integração das TIC no 1.º ciclo: que perspectivas? VII Conferência Internacional de TIC na Educação, 2011, p. 403). Assim, cabe ao Educador criar oportunidades para o desenvolvimento de competências, permitindo que o aluno construa o seu processo de aprendizagem, apoiado pela mediação, orientação e a criação de ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento por parte do Educador.

Um professor habilitado deve ser “inteligente, inovador, tolerante, participativo, comunicador, dedicado, que motiva os alunos para a aprendizagem e que procura formação”, possuindo a capacidade de ponderar acerca do seu método de ensino e da sua posição em sala de aula (Flores & Escola, 2008, p. 776). Concomitantemente, notabiliza-se a relação entre o Educador e a criança. A motivação não é uma questão de técnica, mas sim da relação que se estabelece entre o docente e as crianças, uma vez que estas demonstram mais interesse quando mantêm uma relação empática com o Educador, e lhes é proporcionado um ambiente que simplifique a

aprendizagem. A afetividade torna-se então num meio para que o docente crie ligação entre a sua gestão do grupo e das aprendizagens, tendo em conta a opinião da criança, respeitando o seu crescimento e permitindo que o aluno possua um papel ativo e interativo, no processo de construção dos seus conhecimentos. É importante que o Educador saiba ouvir, refletir, elogiar e interagir com a criança de forma amistosa.

No decorrer da formação inicial e da construção da identidade profissional, a mestranda procurou adotar uma prática reflexiva, assistida pelo processo de supervisão, que se revelou basilar para a estruturação do conhecimento prático profissional, recorrendo à investigação-ação. Segundo Oliveira-Formosinho (2002) a supervisão caracteriza-se pelo processo sistemático no qual um professor com menos experiência, se sustenta na orientação e suporte de um docente mais experiente, para a aquisição de aprendizagens, em parceria com a instituição de formação, com abertura ao envolvimento da comunidade e cultura do meio onde se insere (p.116).

Deste modo, o papel da supervisora institucional tornou-se elementar para o processo de formação, na medida em que garantiu a excelência do processo de ensino/aprendizagem, conferindo condições de êxito, observando, questionando e avaliando, de um ponto de vista construtivo, as práticas desenvolvidas (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Ainda na mesma linha de pensamento, é essencial focar na importância do trabalho colaborativo. Este foi vivenciado no decorrer da PES em conjunto com as supervisoras institucionais, as docentes cooperantes, o par pedagógico e os restantes pares que desenvolveram a sua prática na mesma instituição que a mestranda. Esta cooperação revelou-se fulcral pois proporcionou a construção de conhecimentos para a melhoria da prática, bem como a partilha de saberes e experiências (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). De salientar ainda, o estágio em diáde, que a mestranda considera ter sido de extrema importância, pois possibilitou a troca de experiências e conhecimentos, contando sempre com o apoio do par pedagógico nas adversidades que foram surgindo, conduzindo a um melhor desenvolvimento quer ao nível pessoal, como ao profissional.

Considerando o documento curricular da EPE e do 1ºCEB, uma vez que a prática educativa foi realizada em ambos os contextos, e previamente à especificação de cada um deles, é de destacar a relevância da articulação e continuidade educativa na transição de um nível educativo para o outro, enfatizando o processo formativo da criança.

Indo ao encontro da opinião de (Serra, 2002), enquanto a articulação estabelece uma conexão entre níveis educativos distintos, a continuidade educativa refere-se à forma como estão organizados os saberes. Assim, de acordo com (Nabuco, 2002, p. 55) “o processo educativo é um processo que exige continuidade, daí a necessidade dos professores prestarem especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino”. Podemos então concluir que é fundamental que os docentes façam uma gestão adequada do currículo, por forma a conceber estratégias de continuidade educativa, facilitando o processo de transição das crianças com sucesso.

Após a reflexão sobre os pressupostos teóricos e legais, abordamos nos pontos seguintes a especificidade do perfil e prática docente de cada um dos níveis de ensino.

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é, segundo a Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Apesar de, segundo o artigo 3º referente ao mesmo documento, a frequência no pré-escolar ser opcional, com a aplicação da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, esta passa a ser “universal para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade”, revelando a gradual importância desta fase no sistema educativo em Portugal.

O papel da EPE passa por garantir um desenvolvimento estável na escolarização futura das crianças (DL n.º 147/1977, de 11 de junho). Com a criação das OCEPE em 1997, pelo DN n.º 5220/1997, de 10 de julho, definem-se os “referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” que se apresentam como um guia na “condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (*idem*).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, é intenção da EPE a promoção do desenvolvimento social e pessoal da criança, com vista a apoiar o desenvolvimento integrado e equilibrado da mesma, certificando a segurança e estabilidade emocional e social, bem como o desenvolvimento da expressão e comunicação, com a intervenção das famílias e da comunidade na formação das crianças (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

As OCEPE são reformuladas em 2016 com o propósito de adequar as suas dimensões à atualidade. Sendo assim, cabe ao educador gerir o currículo de forma flexível, considerando os interesses das crianças e a inclusão das famílias, da comunidade e da equipa pedagógica envolvente. O currículo estabelece a utilização de modelos curriculares como meio de ligação entre os pressupostos teóricos e práticos. Na PES, foram desenvolvidos essencialmente os modelos curriculares High-Scope, Reggio Emilia e Método de Maria Montessori.

A abordagem ao modelo curricular High-Scope, sustentada nas ideias de desenvolvimento infantil de Piaget, tem como princípio a aprendizagem pela ação, sendo a construção do conhecimento adquirida através de experiências diretas e imediatas das crianças, atribuindo desta forma sentido ao mundo que as rodeia, e retirando delas significados que advêm de uma reflexão. A aprendizagem ativa, tem como base a iniciativa pessoal, que parte de um desejo por parte da criança em explorar, questionar e procurar respostas. Nesta procura de respostas, as crianças deparam-se com experiências-chave, isto é, interações com pessoas e objetos que lhes promovem o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico. Para que estas experiências tenham sucesso, os contextos envolventes devem ser uma constante fonte de oportunidades de aprendizagem adequadas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Segundo esta perspectiva, ao pensar sobre os ambientes para a aprendizagem ativa, o educador deve ter em conta que tipos de jogos e brincadeiras são usuais nas crianças, de modo a promover a autonomia da criança. Desta forma, o modelo High-Scope propõe a divisão da sala de atividades por áreas: área dos blocos e construções, área da casa, cozinha e garagem, área de expressão plástica, área dos computadores, área de leitura e escrita e área de jogos. Contudo, esta autonomia é de igual forma estimulada pela interação entre crianças (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 73) Assim, o Educador deve criar um espaço que fomente o trabalho colaborativo em todas as áreas.

Consequentemente, a rotina diária será também realizada em conjunto, em pequenos e grandes grupos. Os momentos de rotina diária têm o objetivo de possibilitar a “segurança e independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) levando a que esta assimile a rotina e organize o seu tempo de forma coesa e autónoma. O facto de este modelo defender tanto o trabalho individual como em grupo, possibilita a interação e cooperação entre pares, ainda assim, é fulcral que o Educador se envolva nas atividades como mediador, procurando apoiá-las nas suas escolhas, na resolução de problemas e, escutando os seus interesses e necessidades. Do ponto de vista da mestrandia, este modelo é funcional na medida em que favorece consideravelmente as oportunidades das crianças.

Em relação ao modelo Reggio Emilia, este defende que o ambiente físico tem um papel crucial na formação da criança, uma vez que “sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais” (Lino, 2013, p. 119). Este modelo apoia que é da colaboração entre a escola e a comunidade que se adquire uma educação de qualidade. Portanto, a criança é protagonista da sua socialização, que é desenvolvida com base nas suas interações com outras crianças, com pais e professores, e que considera o contexto social e a cultura do meio onde se insere. Frisa-se que no decorrer da PES, a díade procurou proporcionar sempre um bom ambiente, valorizando as necessidades das crianças.

O método Maria Montessori nasce em 1907 com a abertura da primeira *Casa dei Bambini*. Montessori fazia parte do grupo de educadores ativistas do Movimento da Escola Nova e defendia o desenvolvimento natural da criança, centrando-a no processo educativo, valorizando os seus interesses e escolhas, recusando a posição autoritária do professor (Filho, 1936).

Segundo Dewey, citando Montessori, a existência de objetos de tamanho adaptado à criança era fundamental, uma vez que o uso destes objetos possibilita que a criança trabalhe a sua independência face à vida social (Montessori, 1949) citado por (Nunes, 2011).

O ambiente educativo, revela-se também como um fator importante, devendo incluir mobiliário e objetos adaptados às capacidades das crianças, para que concretizem atividades construtivistas, que as preparem para o ambiente e comunidade envolventes, recorrendo a situações semelhantes às do seu dia-a-dia (Montessori, *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*, 1965).

De acordo com Montessori, educar passa por possibilitar o desenvolvimento e, para tal, deve ser dada liberdade à criança. Todavia, esta liberdade não se traduzia em abandono, mas sim na manifestação da criança de forma espontânea (Filho, 1936).

“O método não se vê: o que se vê é a criança. Vê-se a alma da criança, que livre de peias, age de acordo com a própria natureza. As qualidades infantis que se entreviram pertencem simplesmente à vida, como as cores dos pássaros e os perfumes das flores. Não são de modo nenhum sequência de um “método de educação”. Mas é evidente que esses fatos naturais podem ser influenciados por obra da educação que tem o objetivo de as proteger, cultivando-as de modo a favorecer o seu desenvolvimento” (Montessori, *A criança*, p. 200).

Para o processo educativo, a avaliação é essencial como “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011, Ponto 2). Através da avaliação o educador adquire uma postura reflexiva sobre a ação, por forma a adequar a sua prática considerando os interesses e

necessidades da criança, bem como os seus progressos individuais e em grupo e as particularidades do contexto (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Na EPE, a avaliação caracteriza-se pela evolução evidenciada pela criança e não pela exclusiva valorização dos resultados e produtos obtidos (Estrela & Nóvoa, Avaliações em educação: novas perspetivas, 1999).

Conforme referido anteriormente no presente capítulo, é fundamental que exista uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB, devendo o docente praticar uma articulação curricular e uma continuidade educativa que realize sequencialmente o aprofundamento das aprendizagens já adquiridas (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro; Circular n.º 4/DSDC/DPEB/2011). Assim, é imprescindível que os educadores encarem as transições com a devida atenção, para que o desenvolvimento educativo da criança se realize com sucesso.

3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico é constituído por três ciclos (1.º, 2.º e 3.º ciclos), contudo no presente relatório será feita a análise e reflexão apenas do 1.º CEB. Este corresponde à primeira etapa do ensino básico e é dirigida a todas as crianças que completem seis anos de idade até meados de setembro (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Similarmente à EPE, o 1.º CEB é orientado por documentos reguladores, elaborados pelo Ministério da Educação, nomeadamente o programa e as metas curriculares. O currículo é exercido segundo as matrizes curriculares sendo que, de acordo com a matriz do 1.º CEB, as componentes curriculares são as áreas de Português e Matemática, que possuem uma carga horária semanal de 7 horas, o Estudo do Meio e o Apoio ao Estudo ou Oferta Complementar com 3 horas de carga horária semanal, e com 5 horas de carga horária semanal integram as áreas curriculares de Educação Artística (Artes

Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e Educação Física (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

No caso das áreas curriculares de Português e Matemática, ambas possuem tanto programa como metas curriculares, enquanto no caso das áreas de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, apenas existe o programa.

Na área de Português o programa encontra-se dividido em domínios, nomeadamente oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária (para o 1.º e 2.º ano) ou educação literária (para o 3.º e 4.º ano) e gramática. Estes normativos orientadores estão “interligados com as metas curriculares do português facilitando a sua consulta por parte do professor” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 18).

Por sua vez o programa de Matemática divide-se nos domínios de números e operações, geometria e medida e, organização e tratamento de dados, estando os conteúdos divididos em objetivos e estes subdivididos em descritores (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 43)

Em relação aos programas de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, encontram-se estruturados por blocos, sendo que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras englobam a Expressão e Educação Dramática, a Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Musical (Departamento de Educação Básica, 2004). Importa referir que, para as áreas curriculares supracitadas, não existem metas curriculares.

O professor deve considerar os documentos reguladores acima referidos para a criação das suas planificações, instituindo os conteúdos, objetivos e competências a atingir pelas crianças. Ainda assim, é fundamental que o professor adeque as atividades às necessidades de cada criança, por forma a incitar “valores, saberes, experiências e outras componentes de contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), exercendo uma diferenciação pedagógica. Esta diferenciação consiste na realização de atividades, de forma articulada, promovendo a integração das

crianças num grupo, com vista a que todas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, considerando as particularidades de cada um e do grupo em geral, uma vez que “cada criança é, por definição, um ser original e único com desejos, comportamentos e capacidades diferentes dos outros” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 107).

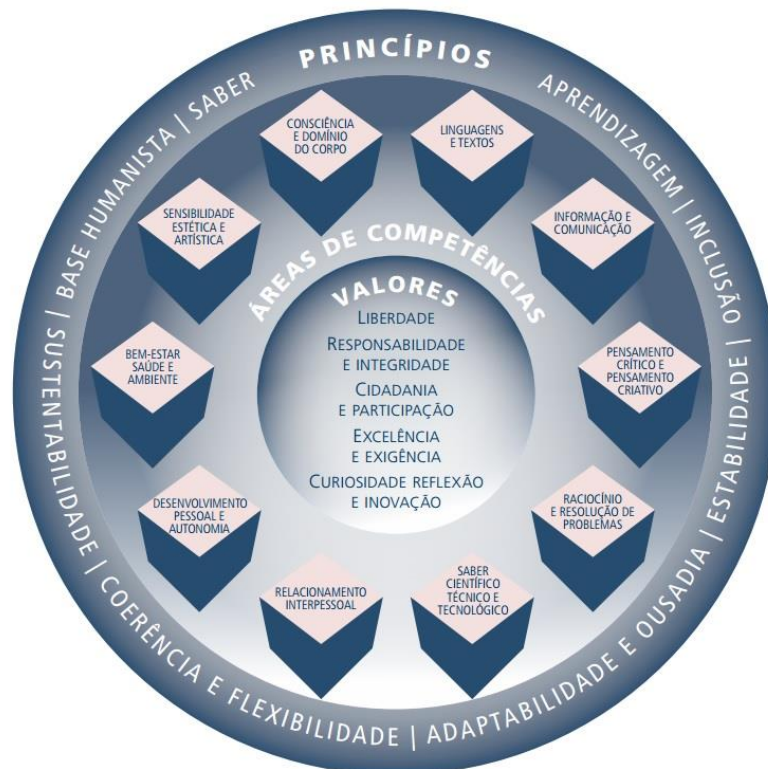
Neste nível educativo, o processo de ensino e de aprendizagem é assumido exclusivamente por um professor, existindo a possibilidade de ser coadjuvado em áreas específicas (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). O papel do professor do 1.ºCEB é implementar o currículo “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, II, ponto 1), sustentando-se nos programas e metas curriculares das várias áreas curriculares.

Neste sentido, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* surge como um referente para a estruturação do sistema educativo, auxiliando na articulação e ligação das deliberações intrínsecas ao desenvolvimento curricular. O princípio desta matriz prende-se com o planeamento e gestão do currículo, bem como “a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins, et al., 2017, p. 8).

A sugestão de um perfil não pretende padronizar a educação, pelo contrário, aponta para “um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (*idem*, p.5).

A conceção do *Perfil dos Alunos* assenta em quatro pilares: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios e a Visão orientam a prática docente no sentido de estruturar a gestão do currículo, expondo os objetivos pretendidos para os alunos como cidadãos. Por sua vez, os Valores assumem-se como o que é considerado aceitável ou apropriado eticamente “Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade, e os fatores de contexto,

relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (*idem*, p.9). As Áreas de Competências integram saberes, aptidões e posturas que conduzem a uma “ação humana em contextos diversificados”, sendo estas de carácter cognitivo e metacognitivo, social e emocional, físico e prático. Salienta-se que estas capacidades “envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” perspetivando que os alunos participem ativamente na



sociedade, de forma refletida construindo uma “cultura científica e artística de base humanista” (*idem*, p.9).

Figura 1 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória in (Martins, et al., 2017).

É importante salientar a interdisciplinaridade como fator determinante na planificação de atividades, uma vez que “é necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural, mas comum” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993).

Na visão da mestrandia, a interdisciplinaridade confere um novo sentido ao ensino, colocando o aluno no centro do processo de ensino, como um sujeito único e individual. Levando isso em consideração, subsiste a necessidade inerente de promover as aprendizagens dos alunos de forma particular, respeitando as necessidades dos mesmos. Assim sendo, é basilar a comunicação e cooperação entre os vários intervenientes do processo de ensino-aprendizagem das crianças, para que seja possível incentivar a participação ativa dos alunos na sociedade, assim como o respeito pelo outro e pelo dissemelhante.

Em relação aos recursos e materiais utilizados nas planificações, estes deverão despertar o interesse das crianças e incentivar para a aprendizagem.

O recurso às TIC para a prática, revela-se de grande importância para o processo de ensino/aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), uma vez que esta utilização propicia que o educador se reinvente e se torne investigador e “facilitador do processo ensino aprendizagem” (Quadro-Flores, Escola, & Peres, 2009, p. 720).

As TIC revelam-se fulcrais para o desenvolvimento de aptidões digitais que levem os alunos a uma prática ativa na cidadania, de forma consciente e refletida, adquirindo capacidades de investigação, observação e comunicação.

No currículo, conforme o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as TIC são apresentadas como uma área “de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino no 1.º ciclo de escolaridade, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo” (Horta). As Orientações Curriculares de TIC para o 1.º CEB, organizam-se em quatro domínios: *cidadania digital, investigar e pesquisar, comunicar e colaborar, criar e inovar*.

No domínio da *cidadania digital* são trabalhadas competências que permitam ao aluno entender e explorar o universo digital assegurando a “segurança pessoal, a salvaguarda de direitos e o respeito pela diversidade”; o domínio *investigar e pesquisar* visa que os alunos adquiram estratégias de investigação e sejam capazes de selecionar e avaliar criticamente a informação, possibilitando um desenvolvimento holístico; o domínio de *comunicar e colaborar* tem como objetivo fortalecer o “Relacionamento interpessoal” e o “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, tendo em vista a aquisição de normas comunicativas em ambientes digitais adaptados às especificidades dos alunos; por último, o domínio de *criar e inovar* pretende que os alunos construam competências relativas à criação de conteúdos, através de aplicações digitais adaptadas a qualquer situação (Horta).

Assim, a mestranda procurou incluir as TIC como estratégia de motivação e promoção do desenvolvimento das crianças, integrando-as nas suas planificações.

Relativamente à avaliação no 1.º CEB, esta reparte-se em três tipos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é aplicada no princípio do ano letivo, no sentido de recolher informações para que o professor perceba quais as dificuldades dos alunos, por forma a criar soluções adequadas (Ribeiro L. , 1999). Por sua vez, a avaliação formativa, é feita sistematicamente, no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem, socorrendo-se de fichas de trabalho, de registo e de consolidação, bem como grelhas de avaliação. A avaliação sumativa, é feita no final do processo de aprendizagem, e analisa o progresso educativo do aluno.

A avaliação foi importante para a PES, uma vez que possibilitou a tomada de consciência das adversidades sentidas pelos alunos, auxiliando a construção de planificações que fossem ao encontro das necessidades dos mesmos.

4. GEOGEBRA – UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E CONSTRUCIONISTA

O crescente avanço tecnológico e a constante utilização de softwares educativos conduzem a uma reflexão acerca dos paradigmas educativos e do

trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, uma vez que as novas tecnologias têm vindo a transformar a nossa forma de pensar e atuar. É urgente captar a atenção das crianças para as práticas desenvolvidas e experienciadas na sala de aula. Para tal, é necessário que os professores desenvolvam novas estratégias de aprendizagem que visem a construção de conhecimentos, e incentivem os alunos.

A teoria construcionista foi desenvolvida pelo matemático Seymour Papert, tendo por base os fundamentos teóricos de Jean Piaget acerca da construção de conhecimentos na criança. O construcionismo integra alicerces teóricos que pretendem estimular a colaboração ativa das crianças, para que estas investiguem, reflitam e discutam ideias com o professor, no sentido de adquirirem aprendizagens significativas. Esta teoria estuda a utilização de recursos tecnológicos na educação, dando ênfase à informática. Papert estudou a inteligência artificial e a utilização das tecnologias no ambiente educativo, sendo não só uma metodologia educativa, mas uma teoria de aprendizagem (Sanches, Sousa, & Barbosa, 2011).

Segundo Valente (1999), cit. in. (Sanches, Sousa, & Barbosa, 2011) o professor não deve ser transmissor de conhecimentos. A intenção é apresentar métodos para que a criança desenvolva e estude determinada situação, sendo ela a principal interveniente no seu processo de aprendizagem, tendo o apoio do professor-mediador para esclarecer as suas dúvidas.

Do ponto de vista do autor supracitado, o ambiente tecnológico requer o acompanhamento do professor, para auxiliar o aluno na utilização do computador e no esclarecimento de questões que possam surgir. Esta mediação professor-aluno-computador é de extrema importância na medida em que permite ao docente acompanhar os alunos e responder adequadamente às suas necessidades.

Indo ao encontro do pensamento de Mizukami (1986) o construcionismo integra a teoria construtivista de Piaget na medida em que “a aquisição de conhecimentos se dará a partir do momento em que for ampliada a

oportunidade do aluno vivenciar as situações de aprendizagem ao invés de simplesmente serem apresentadas” (p.21).

Segundo Valente (1999) cit. in. (Sanches, Sousa, & Barbosa, 2011),

(...) o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interage com os objetos desse ambiente, tem a chance de construir seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado ao aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista, onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (p.30).

Isto é, os softwares educativos devem possibilitar que os alunos construam e apliquem as suas ideias. Assim, será possível melhorar projetos em execução ou criar situações de trabalho partindo das anteriores. Deste modo, o aluno estará motivado e a aprendizagem tornar-se-á significativa.

O Geogebra é um software dinâmico e livre, ou seja, qualquer pessoa pode instalar no seu computador e explorar esta ferramenta. Revela-se um instrumento interessante na medida em que possibilita a visualização gráfica e algébrica em simultâneo. Desenvolvido em 2001, por Markus Hohenwarter, é conhecido mundialmente como um software matemático educativo que permite explorar diversos conteúdos matemáticos como geometria plana, trigonometria, geometria analítica, entre outros.

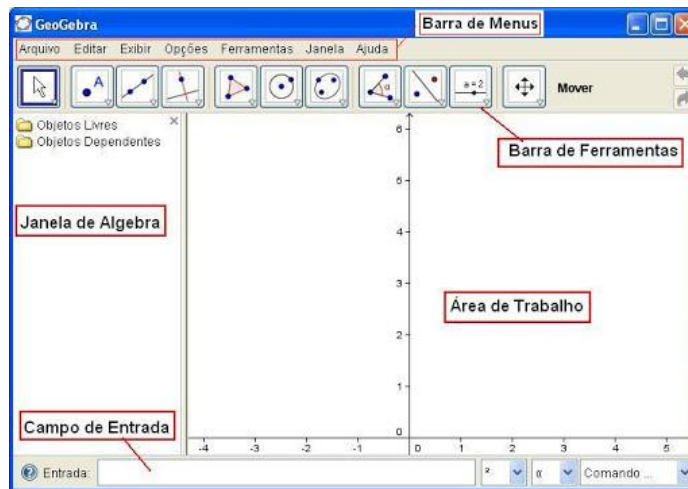


Figura 2 - Interface Geogebra

O Geogebra apresenta uma barra de ferramentas de utilização relativamente simples. Possui uma barra onde, clicando na seta que se encontra no canto superior esquerdo, surgem ferramentas que permitem criar desde um ponto, segmento de reta ou polígono regular.

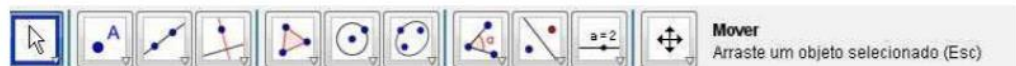


Figura 3 - Botões de ferramentas e inserção de comandos



Figura 4 - Ferramenta para inserção de pontos

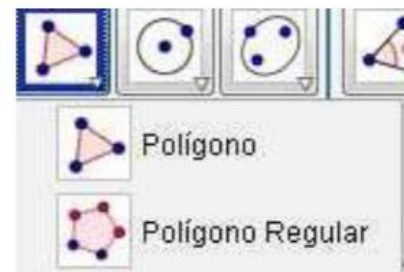


Figura 5 - Inserção de Polígonos

Na Figura 5, são apresentadas ferramentas cuja função é a criação de um polígono ou polígono regular. Através desta ferramenta, a mestranda desenvolveu uma atividade no decorrer da PES, no 1.º CEB, que pretendia explorar os conceitos de área e perímetro. Revelou-se uma atividade bastante interessante para o grupo de crianças, sendo que se demonstraram motivados e conseguiram alcançar os objetivos propostos. Esta atividade será descrita mais pormenorizadamente no Capítulo III.

A utilização deste tipo de ferramentas motiva os alunos e potencia o processo de ensino-aprendizagem, pois transforma o ambiente educativo num espaço de exploração e construção de conhecimentos.

Consumando este capítulo, segue-se o capítulo II, onde será feita a caracterização dos contextos de estágio e a análise à metodologia de investigação empregada.

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

As particularidades das crianças, bem como da instituição e do meio social envolvente onde a mestranda desenvolveu a PES, apresentaram-se como condição determinante para a adequação e fundamentação da prática. Deste modo, revelou-se fundamental para a docente-estagiária inteirar-se acerca das necessidades e interesses das crianças, por forma a planificar a construção de conhecimentos harmoniosamente, procurando incentivar para a aprendizagem, privilegiando o sucesso educativo das mesmas.

O presente capítulo caracteriza a instituição onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES) e organiza-se em quatro pontos. O primeiro ponto caracteriza a instituição educativa onde foi desenvolvido o estágio. O segundo e terceiro pontos analisa o ambiente educativo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularizando-se as características dos grupos e as similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos. O quarto ponto explana a metodologia investigativa adotada no desenvolvimento da prática educativa.

1. ANÁLISE DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A instituição cooperante pertence a um Agrupamento de Escolas do Grande Porto, que integra três contextos educativos.

Um agrupamento de escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e

ciclos de ensino” (DL n.º 75/2008, de 22 de abril), que visa fortificar e assegurar a ligação entre o projeto educativo e a primazia pedagógica das instituições que dele fazem parte, estabelecendo uma articulação vertical entre níveis e ciclos distintos. Esta articulação tem como objetivo a promoção de um desenvolvimento continuado e estruturado dos alunos de uma dada região, privilegiando a sua transição entre níveis de ensino. O agrupamento de escolas é criado com o propósito de ultrapassar casos de segregação de estabelecimentos de ensino e precaver a “exclusão social e escolar; racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram” (*idem*).

A Prática Educativa Supervisionada decorreu numa instituição de ensino público, no distrito do Porto, que apesar de já se encontrar anteriormente em funcionamento, foi inaugurada oficialmente a 5 de novembro de 2011, sendo considerada no mesmo ano a maior escola do país.¹

Embora seja uma cidade que incorpora tradições piscatórias e rurais, foi até recentemente um município fortemente industrializado, que tem vindo a dedicar-se ao sector terciário. As suas indústrias de relevo são a petroquímica, as indústrias alimentares e conserveiras, os têxteis e de material elétrico. É ainda uma cidade com uma grande atividade piscatória.

Neste sentido, o meio envolvente constitui-se como elemento didático para a aprendizagem das crianças em diversas áreas.

O Projeto Educativo Municipal (PEM), construído pela Câmara Municipal, apresenta-se como elemento orientador e regulador da prática educativa. Este Projeto, elaborado em maio de 2013, manifesta a identidade do Município e da comunidade na sua colaboração com a educação e define três principais medidas interventivas: “promoção do sucesso educativo; articulação entre as instituições educativas e sociais do concelho; articulação entre as necessidades

1 http://www.rtp.pt/noticias/pais/escola-basica-de-matosinhos-conta-com-1450-alunos-do-jardim-de-infancia-ao-3-ciclo-do-ensino-basico_v495934

empresariais e a oferta formativa do concelho” (Câmara Municipal de Matosinhos, 2013, p. 32).

O Agrupamento em questão é uma instituição de ensino pública, administrada pelo Ministério da Educação, pertencente ao distrito do Porto. O Agrupamento integra quatro escolas da região que se enquadram num contexto socioeconómico de elevada disparidade, revelando níveis económicos e sociais frágeis como a pobreza, exclusão social e baixo nível instrucional (Projeto Educativo 2013/2017, p. 3).

Tal como é mencionado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), fazem parte dos objetivos gerais do mesmo “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; Promover as boas práticas do ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo” (p. 5).

Para além destes documentos orientadores, existe ainda um Projeto Curricular para a EPE e outro para o 1.º CEB, onde são explanadas as necessidades da turma/grupo, o contexto socioeconómico, os projetos delineados pela escola, etc. Este é de carácter flexível e generalizado, permitindo a adaptação à intencionalidade pedagógica bem como aos interesses e necessidades das crianças.

No que concerne à infraestrutura desta instituição, esta organiza-se em três pisos: o piso inferior, o piso térreo e o superior. No piso térreo, encontram-se o espaço do jardim de infância, a unidade de ensino estruturado de apoio à multideficiência (UEEAM), um espaço polivalente que alberga as atividades de acompanhamento e apoio à família (AAAF), as salas do 1º CEB, reprografia, biblioteca, sala de professores, receção, direção e um espaço exterior comum

ao jardim de infância e 1.º CEB. Este espaço possui um campo de jogos e dois espaços cobertos, um labirinto e um parque infantil para o jardim de infância.

No piso superior, situam-se as salas do 2.º e 3.º CEB e laboratórios.

Por sua vez, no piso inferior estão o bar dos alunos, dois refeitórios (um para a EPE e 1.º CEB, e outro para os restantes ciclos e docentes), auditório, duas casas de banho, pavilhão desportivo e espaço exterior coberto e descoberto para o 2.º e 3.º CEB, e também um campo de jogos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A definição das particularidades do grupo de crianças é realizada com base nos processos de observação e reflexão individual, em díade, em colaboração com a educadora cooperante e através da análise dos processos individuais de cada criança.

Na Educação Pré-Escolar a componente letiva opera das 9:00h às 15:30h e as AAAF funcionam, no período da manhã, das 07:30h às 09:00h e, no período da tarde, das 15:30h às 19:30h.

No espaço interior do jardim de infância existem três casas de banho, uma para educadoras e assistentes, uma para as meninas e outra para os meninos. Existe, ainda neste espaço interior, uma sala destinada às sessões educativas com as crianças detentoras de necessidades educativas especiais (NEE), uma arrecadação e quatro salas de atividades. Em todas as salas, (1, 2, 3 e 4) a equipa educativa é constituída por uma Educadora e uma assistente operacional, à exceção da sala 4 que conta com o apoio da assistente técnica E., que é também quem se responsabiliza diariamente pela dinamização das AAAF.

O grupo de crianças é heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade. No início da prática era constituído por vinte e duas crianças,

das quais doze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Contudo, um menino cancelou a inscrição passando o grupo a ser constituído por vinte e uma crianças, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino. É de referir que nenhuma das crianças possui NEE. Neste grupo, dez das crianças transitaram do ano anterior, três já frequentaram outro jardim de infância e oito frequentam o jardim de infância pela primeira vez.

É de referir que neste grupo, existe uma menina (K.) cuja língua materna é o inglês. Quando se iniciou a PES, no início do ano letivo, notava-se que esta menina era deixada “de parte”, pois não era estabelecida comunicação tanto educadora-criança como entre crianças. Como salientam as OCEPE (2016) “todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia (...) participam na vida do grupo, sendo a *diversidade* encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p. 10).

Indo ao encontro da perspetiva de Wallon *cit. in* Almeida (1999) “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. Assim, a mestranda procurou, através da afetividade, conquistar a confiança da criança por forma a integrá-la no grupo e estimular um sentimento de segurança, acolhimento e valorização.

Uma vez que “a *inclusão* de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10) e sendo que “o respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (*idem*, p. 60), a planificação da prática foi desenhada de forma adaptada e integrada, visando a cooperação e interação entre o grupo e com as docentes-estagiárias, privilegiando condições incitantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Note-se que “se a aprendizagem

da língua portuguesa se torna essencial para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo” (*idem*, p. 10).

Relativamente à relação interpessoal do grupo, é possível observar um bom relacionamento em geral, quando trabalham em pares ou pequenos grupos. Ainda assim, verifica-se que as crianças possuem ainda pouca maturidade ao nível da partilha, próprio das idades já referidas, o que criou por vezes pequenas discórdias, que facilmente se resolveram com a mediação do adulto. Na mesma linha de pensamento, a relação entre adulto e crianças sustentou-se essencialmente no respeito, confiança, afetividade, segurança e valorização de cada um.

Analisando as habilitações literárias dos pais, de acordo com o Plano de Atividades de Grupo (2016-2017), podemos concluir que o nível socioeconómico é médio-baixo, sendo que algumas crianças passam algumas necessidades tanto ao nível financeiro como emocional. Ademais, a interação entre a instituição e a família também se revelou carenciada, sendo a participação da família escassa.

Existe nesta instituição um projeto proporcionado pela câmara municipal de Matosinhos, denominado “A ler vamos”, que tem como público alvo as crianças do Pré-Escolar e decorre todas as terças de manhã, dinamizado pela senhora psicóloga Liliana. Este é direcionado para o domínio do Português e destina-se também a compreender se existem crianças que necessitem de terapia da fala.

A nossa sala de atividades, a sala 3, é ampla e dispõe de bastante iluminação natural. A mesma, está organizada em sete áreas de interesse, nomeadamente a área do jogo simbólico (cozinha, garagem e quarto), área da Educação Artística (desenho, pintura e modelagem), área da biblioteca e leitura, área da multimédia (computador), área dos jogos de mesa e atividades orientadas, área das construções e área de acolhimento, planeamento, discussão e reflexão (tapete). A organização prévia do espaço deve favorecer experimentações

facilitadoras da aprendizagem tanto para o grupo como individualmente para a criança. Assim como refere Cardona (1992) “A organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (p.12). Esta sala possui ainda uma parede forrada com um material próprio para que os trabalhos das crianças possam ser afixados, mostrando-se como fator de motivação e valorização da criança, concretizando um ambiente mais seguro e acolhedor.

O quotidiano das crianças é organizado seguindo uma rotina diária. As rotinas são importantes na medida em que ajudam a criança na orientação da sua própria ação e na agilização de acontecimentos frequentes. Contudo, estas devem ser flexíveis e moldáveis consoante as necessidades ou interesses do grupo pois, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2006) “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 62).

A rotina das crianças começa às 9h, desde que entram na sala. Pousam as suas mochilas nos cabides e sentam-se na área de acolhimento. Inicia-se um diálogo sobre possíveis vivências, interesses, inseguranças, etc... que as crianças possam ter. Segue-se uma atividade orientada ou liberdade para jogo nas áreas, cerca das 9:30h e param para lanchar por volta das 10:30h. Posteriormente, se as condições meteorológicas assim o permitirem, as crianças vão brincar para o espaço exterior. Cerca das 11:45h, voltam para o interior onde bebem água, e fazem a sua higiene pessoal. O almoço decorre das 12h às 13h, sensivelmente, recomeçando a atividade letiva às 13:30h. Neste horário realiza-se uma atividade orientada ou jogo nas áreas e ida ao espaço exterior, fazendo pausa para o lanche da tarde às 15h.

Neste seguimento, de acordo com as OCEPE (2016), “A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica por que é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer

nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A análise do contexto do 1.º CEB é fundamentada pela observação, investigação documental de cada aluno e interlocução com a orientadora cooperante, que possibilitou o levantamento de dados essenciais a respeito do contexto educativo.

No 1.º CEB, o início das atividades curriculares é às 09:00h e o término às 15:30h, existindo um intervalo da parte da manhã, das 10:30h às 11:00h. A paragem para o almoço é das 12:00h às 13:30h, terminando as atividades curriculares às 15:30h. Após as 15:30h decorrem as atividades de enriquecimento curricular que iniciam por volta das 16:00h e terminam às 17:30h.

As Atividades de Enriquecimento Curricular, de acordo com a Direção Geral de Educação, citando (Santos E. , 2019), “inserem-se numa estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família” que se alicerçam nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e na Componente de Apoio à Família no 1.º CEB (CAF). Estas consistem num complemento para o desenvolvimento de competências, “valorizando a igualdade, ao mesmo tempo que se promove a diferença” (*idem*) e possuem elevado potencial no crescimento da criança, pois sendo de carácter lúdico e não englobando avaliação, possibilitam a compreensão de habilidades ou interesses específicos de cada uma.

Como principais atividades curriculares que são de carácter obrigatório para todos os alunos, é de destacar o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e

a Expressão Plástica. Paralelamente às atividades curriculares, decorrem as atividades de enriquecimento curricular, tais como: Atividade Física-Desportiva, Inglês, apoio ao estudo, Música, Educação para a Cidadania e Dramática, cuja frequência não é obrigatória (Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2016-2017).

No que diz respeito à articulação com a Autarquia, podem mencionar-se as atividades de enriquecimento curricular (AEC), as refeições escolares, o regime de fruta escolar (distribuição gratuita de hortofrutícolas duas vezes por semana), o projeto “A Ler Vamos” (congrega a articulação entre crianças, psicólogos, pais e PTTs numa iniciativa precoce de promoção da leitura e da escrita como alicerce para uma aprendizagem de sucesso), o projeto “Arqueologia vai à escola” (dinamização de sessões com oferta de um produto cultural assente no património arqueológico/cultural concelhio), o Eixo de Saúde Oral (implementação do Programa de Saúde Oral nas Escolas - Rastrear e atualizar diagnóstico de saúde oral; reduzir a incidência e prevalência de cáries dentárias em crianças; garantir a divulgação eficaz da medida “cheques-dentistas” junto das famílias) e o Eixo da Educação Alimentar (desenvolvimento do Programa de Combate à Obesidade- Medição do IMC dos alunos nos 1º e 3º períodos) (Projeto de Atividades da Turma (PAT), 2016-2017).

Durante o período de intervenção na prática pedagógica, a díade foi acompanhada pela orientadora cooperante SP, numa turma de 2º ano. Esta é composta por 26 alunos, dos quais 14 do género masculino e 12 do género feminino, com o seguinte horário: segunda, quarta, quinta e sexta-feira iniciam as atividades curriculares às 09:00h e terminam às 15:30h, ficando um pequeno número de alunos para as atividades de enriquecimento curricular. À terça-feira, os alunos dão entrada na escola às 09:00h e terminam às 17:30h.

É uma turma heterogénea, na medida em que o nível sociocultural e económico é bastante diversificado. No âmbito social é um grupo que descende de famílias de classe média-baixa. Relativamente ao nível de instrução dos encarregados de educação, pode afirmar-se que também é heterogéneo, sendo que existem alguns pais com formação académica superior, e os

restantes possuem habilitações desde o 4º ao 12º ano. Ainda em relação à família, existe um aluno que tem descendência americana, não tendo como língua materna o português. É de referir ainda, que nesta turma, não se encontra nenhuma criança que apresente necessidades educativas especiais (NEE).

Apesar de algumas diferenças económicas e culturais na turma os alunos, de uma forma geral, tentam relacionar-se bem uns com os outros.

É uma turma participativa e comunicativa, contudo pouco concentrada. De uma maneira geral, os alunos gostam de explicar e ajudar os que têm mais dificuldades, gostam de exprimir as suas opiniões, interesses e preferências, o que conduz à necessidade de uma liderança forte por parte da professora, por forma a moderar e orientar os seus comportamentos no cumprimento de regras de conduta e de convivência. Nota-se que é uma turma com diferentes preferências, revelando especial interesse nomeadamente na unidade curricular de estudo do meio.

O espaço da sala de aula, não poderia ser descuido neste capítulo de caracterização, uma vez que segundo Verdini (2006) cit. in (Neves, 2014)

“O espaço da sala de aula deve ser um lugar apazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens” (p.10).

A sala de aula do 2ºA, situada no piso térreo da escola, é composta por um conjunto de mesas em forma de U com duas filas no meio, estando os alunos organizados em pares. A secretária do professor encontra-se de frente para os alunos, correspondendo, assim, à forma tradicional. A sala dispõe de dois armários que possibilitam a arrumação dos materiais dos alunos, um computador, um quadro branco e um projetor. Ainda na própria sala, pode-se encontrar uma pequena biblioteca com livros trazidos pela professora

cooperante. Nas paredes da sala podemos observar trabalhos realizados pelos alunos, sendo, por isso, um local de valorização para os mesmos, bem como alguns placards elaborados pela professora cooperante.

A caracterização da instituição, descrita ao longo deste capítulo, será o ponto de partida para o capítulo seguinte que focar-se-á na análise e descrição reflexiva das opções e estratégias adotadas, baseadas nas evidências observadas.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática educativa supervisionada apoiou-se na aplicação de uma metodologia caracterizada pela investigação-ação. Esta metodologia é, segundo Bogdan & Biklen (1991) “um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” e que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.292).

A investigação-ação desenvolve-se partindo de uma espiral cíclica: de planificação, ação, observação e reflexão. Este ciclo é fundamental para que o educador se torne num profissional reflexivo, observando as necessidades e interesses das crianças, planificando consoante os mesmos, atuando segundo os objetivos, experiências de aprendizagem, conteúdos e avaliação pensados na planificação, e refletindo sobre a prática pedagógica. Assim, cabe ao educador e professor utilizar os instrumentos de investigação ação para ser um professor reflexivo e um docente transformador (Alarcão, 1996).

Sendo que “fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e reflectir” (Coutinho C. , et al., 2009, p. 363), esta metodologia desenvolve-se em três etapas.

A primeira etapa é a observação, que permite ao docente “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Concebe-se como uma etapa basilar por ser um fator relevante para uma avaliação adequada e similarmente imperativo para um diagnóstico sustentado, possibilitando a aquisição de conhecimentos sobre os interesses, necessidades e competências das crianças, sobre o contexto educativo e o ambiente pedagógico.

A planificação apresenta-se como a segunda etapa e visa a elaboração de atividades segundo as carências, motivações e saberes demonstrados pelas crianças, recorrendo a estratégias que se enquadrem no contexto. No decorrer da PES, as planificações foram construídas em tríade (em conjunto com o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional), no sentido de pensar as atividades pedagógicas, através da partilha de competências e ideias, tendo em conta as necessidades e interesses da criança.

Por conseguinte, a terceira etapa -ação- foca-se na aplicação do que já foi investigado. É de salientar que a criança deverá sempre ser o centro do processo educativo, construindo o seu próprio conhecimento. Para que seja possível a adequação das propostas a cada criança, é essencial a “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (Shön, 1992). A reflexão pessoal e colaborativa revelou-se essencial durante o processo formativo, uma vez que foi através da reflexão sistemática e consciente que a mestranda conseguiu melhorar as suas práticas, (re)construir conhecimentos e desenvolver o perfil individual e profissional.

Por sua vez, a avaliação permitiu investigar, entender e refletir sobre a prática. Como referido anteriormente, existem as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. Na prática educativa, estas foram aplicadas através de grelhas de observação e avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

No âmbito educativo, “produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11). Assim, “o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber

observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p. 26). A investigação-ação parte assim do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para “formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

A legitimidade da investigação-ação decorre da procura de resposta para a falha insuperável existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática. Considera-se, por conseguinte, que “a investigação-ação é mais adequada que a investigação tradicional quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15), o que se refletiu durante toda a PES, possibilitando o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

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

No presente capítulo são expostas e estudadas algumas atividades pedagógicas desenvolvidas pela d'ade no contexto de Educação Pré-Escolar, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, bem como a reflexão relativamente ao desenvolvimento enquanto profissional de educação.

Os planos de atividades foram estruturados pelo par pedagógico, considerando os documentos orientadores redigidos pelas senhoras educadoras cooperantes - Plano Anual de Atividades e Plano de Atividades em Grupo – bem como a Planificação Curricular Anual da Educação Pré-Escolar. Nos documentos mencionados, redigidos pelas senhoras educadoras cooperantes, constam a descrição do jardim de infância e do meio envolvente, a caracterização do grupo (interesses, necessidades de aprendizagem e medidas de apoio), atividades a implementar, instrumentos de avaliação, competências a adquirir pela criança e aprendizagens a promover pelo educador. Para o desenvolvimento de atividades fundamentadas e cumpridoras dos objetivos propostos pelo plano da instituição, sustentamo-nos ainda nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Considerando as observações realizadas ao longo da PES, é notório o desenvolvimento de determinados objetivos propostos nos documentos orientadores, bem como a construção de conhecimentos e aquisição de aprendizagens que conduziram à maturidade quer do grupo, quer da mestranda.

Neste capítulo, serão focadas duas atividades referentes à PES no contexto de EPE, nomeadamente um jogo, que aliado à exploração dos cinco sentidos

(olfato, audição, visão, tato, paladar) apelou à expressão de sensações e emoções das crianças e a atividade de culinária realizada na segunda observação da senhora professora supervisora, que estimulou a concentração e expressão por parte das crianças; e uma atividade de culinária que foi planeada de acordo com o interesse das crianças, com o intuito de desenvolver competências matemáticas.

1.PROCESSOS E OBJETIVOS ALCANÇADOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As atividades que serão narradas e estudadas neste capítulo, tal como todas as atividades desenvolvidas na PES, consideraram os conhecimentos prévios, as necessidades de aprendizagem e os interesses evidenciados pelas crianças, respeitando sempre a rotina diária do grupo. Esta é uma rotina pedagógica planeada pelo educador, contudo é flexível, sendo que deve ser adaptada às necessidades do grupo. A rotina revela-se basilar no quotidiano da criança pois, segundo o Ministério da Educação (2016, p. 27), “A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro.”.

O processo de observação é uma tarefa importante, pois como sustenta Estrela (1994, p. 26) “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (...). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas procedentes”.

A primeira atividade em estudo realizou-se numa quinta-feira, no período da tarde. Esta, englobava diferentes Áreas de Conteúdo e tinha como principal objetivo investigar o sistema sensorial, mais concretamente os cinco sentidos – audição, visão, paladar, tato e olfato – explorando as sensações e emoções de cada um, desenvolvendo a concentração. Esta atividade surgiu do interesse demonstrado pelas crianças ao longo da semana, na exploração de atividades relacionadas com o corpo humano, e foi realizada no espaço exterior uma vez que, para o grupo em questão, este era um espaço impulsionador de novas aprendizagens.

Por forma a analisar cada sentido individualmente, as díades optaram por criar cinco postos, cada um associado a um sentido, formando também pequenos grupos (aproximadamente 4 elementos) aleatoriamente, para uma melhor gestão do tempo. Uma vez formados os grupos, pedimos que se sentassem no chão para passar a explicitar as regras do jogo. A primeira equipa deveria colocar-se de pé e deslocar-se até ao primeiro posto consoante as indicações das díades (dois passos à gigante, três saltos como o canguru, quatro saltos tesoura, ...). Chegando ao posto, cada equipa deveria realizar a proposta associada a esse posto e deslocar-se para o posto seguinte quando terminada a exploração desse sentido. Assim, para o posto da visão, utilizamos como recurso três quadros de pintores conhecidos: “O grito” e “Noite estrelada” de Van Gogh, e “Eu e a aldeia” de Marc Chagall. Mostrando os quadros, um de cada vez, foi pedido às crianças que expressassem a emoção que o quadro lhes transmitia (ex.: medo, alegria, tristeza, ...). Da exploração deste sentido, resultaram discussões interessantes, pois constatamos opiniões divergentes relativamente à mesma imagem sendo que, por exemplo com o quadro “O grito”, a maioria das crianças expressou a sensação de medo ou tristeza, tendo

existido também crianças que afirmaram que este quadro transmitia alegria e até mesmo “vontade de rir”.

Por sua vez, no posto do olfato, as crianças foram convidadas a vendar os olhos (com vendas disponibilizadas pelo par pedagógico), para que se concentrassem apenas em sentir os diferentes aromas (hortelã, laranja, limão, creme corporal). Todas as crianças aderiram a esta atividade, sendo de referir que apenas uma criança (3 anos) identificou todos os aromas apresentados. Neste posto, o principal objetivo era que as crianças contactassem com diferentes odores, concentrando a sua atenção no olfato.

O posto do paladar, tal como o anterior, propunha que as crianças mais uma vez vendassem os olhos, estimulando a concentração, desta vez no sabor. O grupo provou pequenas porções de laranja, limão, açúcar e sal por forma a discutir as divergências entre doce, salgado, ácido, azedo e amargo. Todas as crianças identificaram os sabores degustados, revelando motivação na realização desta atividade.

Já no posto do tato, novamente recorrendo às vendas, as crianças concentraram a sua atenção no toque. Para tal, utilizamos pequenas mãos com diferentes texturas – liso (papel eva), rugoso (cartão canelado), macio (algodão) e áspero (lixa). Nesta atividade pretendíamos despertar as sensações de cada criança e, tendo em conta as observações no decorrer da mesma, esta foi uma atividade bastante prazerosa para o grupo.

Por fim, no posto da audição, as crianças foram convidadas a sentar-se tranquilamente no chão, enquanto ouviam os sons de diferentes animais, tentando descobrir de que animais se poderiam tratar. As crianças que realizaram esta etapa, revelaram curiosidade na associação dos sons aos respetivos animais, chegando a imitar alguns sons. Nesta fase, algumas crianças já haviam dispersado a sua atenção, contudo, com o auxílio e supervisão da

senhora educadora cooperante, as crianças tiveram liberdade para brincar no parque infantil do espaço exterior.

Esta atividade revelou-se bastante extensa no que respeita à gestão do tempo, uma vez que privilegiámos o interesse da criança, tendo prolongado o tempo de exploração em cada posto. Contudo, este imprevisto conduziu a uma construção do conhecimento do par pedagógico relativamente à gestão do tempo, tendo procurado nas atividades seguintes adotar estratégias que nos auxiliassem para uma melhor gestão do mesmo. É necessário que o educador planifique atividades onde exista uma organização estruturada e flexível do tempo, considerando o ritmo e individualidade de cada criança e que, tal como afirma o Ministério da Educação (2016, p. 27), “tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.”.

Ainda assim, no que respeita à exploração das sensações e emoções do grupo, os objetivos delineados pelas díades foram alcançados, sendo perceptível o conforto sentido pelas crianças no ambiente educativo criado, revelando progressos relativamente ao respeito pelo outro e à capacidade de expressão e comunicação. Segundo Freitas-Magalhães, 2007, p.55, *cit. in* Catarreira (2015, p. 29) “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais.”. Assim, se a criança reconhece e toma consciência das suas emoções, poderá aprender a controlá-las e a compreender melhor as emoções do outro.

A segunda atividade em análise, trata-se de uma atividade de culinária, realizada na segunda observação da senhora professora supervisora. Esta decorreu numa segunda-feira, no período da manhã e foi planeada segundo o interesse evidenciado pelas crianças na realização de um lanche de natal.

Assim, tendo em conta que algumas das crianças de 4 e 5 anos apresentaram algumas necessidades ao nível da matemática, nomeadamente em adições simples e também dificuldades de concentração, colaboração e respeito pelo outro, o par pedagógico propôs iniciar o dia com um jogo de memória, que pretendia incentivar a motivação das crianças para a atividade seguinte. É importante que o grupo se sinta motivado, para que as aprendizagens construídas se revelem significativas. Deste modo, depois do acolhimento e de um breve diálogo acerca das vivências do fim de semana, seleccionámos aleatoriamente duas crianças para a formação de dois pequenos grupos e propusemos que se deslocassem até ao espaço exterior para dar início ao jogo da memória. Os principais objetivos desta atividade passaram por proporcionar a colaboração em atividades de pequeno grupo, cooperando no desenrolar do processo; desenvolver noções de quantidade e raciocínio-lógico; desenvolver a atenção e a concentração; e promover capacidades expressivas e criativas. Para tal, os recursos utilizados foram 28 peças de jogo, leite, chocolate em pó, copos de plástico, palhinhas, farinha, fermento, manteiga, sal, açúcar, ovos, extrato de baunilha, chantilly, topping, granulado colorido, formas, papel vegetal, forno e disco elétrico.

Para a etapa de motivação, o objetivo central era relaxar e motivar o grupo para a confeção das bolachas, desenvolvendo as capacidades de concentração. O grande grupo foi dividido pelo par pedagógico em dois pequenos grupos, por forma a agilizar a gestão do tempo. Desta forma, cada díade ficou responsável por um pequeno grupo, desenvolvendo a mesma atividade.

Depois de pedir às crianças que se dispusessem em círculo, foram explicadas e exemplificadas as regras do jogo. Estas passavam por virar para cima um cartão que continha uma imagem de um ingrediente necessário para a realização da receita, e procurar o cartão onde se encontrava a imagem igual

para formar o par. Ao procurar o par, cada criança só teria oportunidade de tentar uma vez acertar onde se encontrava a imagem igual. Se esta não correspondesse ao par, a criança deveria virar ambos os cartões novamente para baixo e passar a vez ao colega. As regras foram rapidamente apreendidas, facilitando a descoberta de todos os pares de ingredientes necessários para a confeção das bolachas. É de referir que no meu grupo se encontrava a K., cuja língua materna não é a língua portuguesa e, deste modo, com o auxílio do grupo, realizamos a tradução dos nomes dos ingredientes - português-inglês/inglês-português. Quando todos terminaram o jogo e voltamos para o espaço interior, os ingredientes necessários estavam previamente dispostos numa mesa, estando as restantes duas livres para a dinamização da atividade. Assim, deslocámo-nos para uma mesa e, antes de colocar os ingredientes no recipiente, foi pedido às crianças que adicionassem as quantidades expressas nos pares de cartões, para que descobrissem a totalidade de ingredientes que seriam utilizados na receita. Isto é, por exemplo no cartão da farinha, estavam representados três copos, sendo o objetivo adicionar os copos dos dois cartões e descobrir o total, por exemplo: $3+3=6$. No geral, as crianças conseguiram realizar as adições apresentadas, passando a colocar os ingredientes no recipiente cedendo a vez aos colegas, promovendo assim a participação de todos, a aprendizagem ativa e a livre exploração dos materiais. A massa foi amassada pelas díades com o auxílio da senhora professora supervisora, que se apresentou sempre como mais um elemento do grupo, e distribuída por todas as crianças para que moldassem ou utilizassem formas para a criação das suas bolachas. Uma vez que as crianças se envolveram mais do que o previsto nesta fase, a gestão do tempo foi adaptada por forma a privilegiar esta exploração das crianças, uma vez que é importante permitir que a criança explore os materiais e interaja com os outros, pois desenvolve a consciência de si como

aprendente e o desenvolvimento proximal, acabando por estender a atividade e ficar sem tempo para realizar o lanche no período da manhã. Contudo, as bolachas foram colocadas pela equipa educativa no forno, as crianças fizeram a pausa para o lanche da manhã e comeram o lanche que trouxeram de casa, passando o lanche de natal para a pausa do período da tarde.

Esta foi uma atividade bastante gratificante, pois foi possível observar o prazer e envolvimento das crianças nas suas criações, bem como a motivação para realizar esta atividade em casa, com o apoio da família.

Importa ainda destacar outras atividades desenvolvidas neste contexto, que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, bem como para o crescimento do grupo. É de salientar a atividade de medição das alturas das crianças, que se tornou uma aprendizagem bastante interessante para as crianças, estimulando a curiosidade e o prazer pela matemática. Para esta atividade, o par pedagógico levou a representação de uma girafa feita em cartolina, com cerca de 1,90m, para que todas as crianças medissem as suas alturas e comparassem com os colegas, por forma a tentar descobrir quem é o mais alto e o mais baixo da sala. As crianças foram medidas uma a uma, colocando-se por ordem crescente/decrescente consoante as alturas.

De acordo com o NCTM (2007), cit. in Monteiro (2012, p. 45) “para compreenderem o processo de medição de forma aprofundada, as crianças devem recorrer à manipulação de materiais, estabelecer comparações e medir com instrumentos apropriados percebendo essa adequação.”. De igual modo, Walle et al. (2010) afirmam, cit. in Monteiro (2012, p. 45) “as medições iniciais das crianças referentes a qualquer grandeza devem provavelmente começar com unidades não padronizadas e, ao longo do tempo, passar para o uso de unidades padronizadas, através de instrumentos de medida standardizados.”.

No final, o grupo demonstrou grande entusiasmo ao perceber que a diferença entre o mais alto (1,28m) e o mais baixo (0,99m) era tão grande. Referindo Geist (2006, p. 45) *cit. in* Ribeiro & Mequè (s.d., p. 596) “os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências (...) A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada” (p.73).

É de referir ainda, uma atividade de escrita, que surgiu da proposta de algumas crianças no decorrer das vivências natalícias. Depois de cada criança ter “escrito” a sua carta ao pai natal, recorrendo ao desenho, rasgagens e colagens, surgiu a ideia de pedir ao pai natal presentes para as crianças de todo o mundo que não têm possibilidades ou até mesmo, que não têm família. Fundamentada por (Viana & Ribeiro, 2014), a proposta de escrita na Educação Pré-Escolar passa por pensar, falar e planificar. Assim, as ideias das crianças para possíveis presentes foram registadas no quadro, passando por comida, vestuário e brinquedos. A esta fase do processo de escrita, onde se enumeram os conteúdos a incluir no texto e se organizam os mesmos, dá-se o nome de planificação. Segue-se a fase de reformulação do texto tentado onde são organizadas e ordenadas as informações provenientes das várias intervenções. A etapa seguinte é de textualização, onde o educador edita as propostas de escrita das crianças e, por último, passamos para a fase de revisão que se relaciona diretamente com as fases de planificação e textualização. Assim, o facto de as crianças não possuírem ainda esta capacidade na Educação Pré-Escolar, justifica que a escrita seja abordada, neste nível etário, articulada com a linguagem oral e a leitura.

De um modo geral, é notório o crescimento do grupo, ao nível do desenvolvimento de aprendizagens, em todas as Áreas.

Contudo, e uma vez que foi a Área em que o par pedagógico mais insistiu trabalhar, atendendo às necessidades do grupo, foi na Área de Formação Pessoal e Social que se revelou mais evidente a evolução do grupo, relativamente à construção da identidade e autoestima, à independência e autonomia, à consciência de si como aprendiz e também à convivência democrática e cidadania. Estas componentes são observáveis no que toca ao conhecimento, aceitação e valorização das suas características e identidade pessoal, social e cultural; à capacidade de cuidar de si e dos outros e de conseguir fazer escolhas e tomar decisões, participando no seu processo de aprendizagem e colaborando com os outros; ao respeito pelo outro e pela diversidade, à consciencialização para a solidariedade e ao desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva em relação ao meio envolvente.

É de referir também o desenvolvimento das relações afetivas entre as crianças e a díade, que proporcionam sentimentos de pertença, confiança, autoestima e motivação para ambos os intervenientes, que são bases fundamentais para aprendizagens significativas e para um bom ambiente educativo. Segundo (Hohmann & Weikart, 2009, p.64) *cit. in* (Barata, 2014) “O clima afetivo na relação pedagógica, tem um grande impacto no desenvolvimento da criança. Pois, quando a criança tem experiências com adultos e formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objectivos.” (p.45).

Refletindo sobre os avanços sentidos pela díade, são vários os conhecimentos construídos e co-construídos com o grupo, o par pedagógico e

a equipa educativa. Foram visíveis melhorias ao nível da gestão do tempo, do espaço, das interações e dos materiais e fundamentalmente, na capacidade de lidar com situações imprevistas, tentando sempre encontrar estratégias para ajudar na resolução de problemas, e não de solucioná-los.

2. PROCESSOS E OBJETIVOS ALCANÇADOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1.º CEB integrou vários desafios e vivências que conduziram à construção de saberes teóricos e práticos, tendo em vista a adequação das práticas aos interesses e necessidades do grupo de crianças. No processo de ensino/aprendizagem, a planificação revela-se como elemento fulcral, uma vez que espelha as metodologias a adotar, articulando com os já referidos interesses e necessidades do grupo, bem como os conteúdos das diferentes áreas e as competências a desenvolver. Considerando que o professor possui um papel essencial na gestão flexível do currículo, este deve planificar atendendo aos aspetos acima mencionados, ao contexto onde se insere a instituição e aos normativos legais em vigor. Esta gestão presume a articulação curricular, de modo a conceber uma construção estruturada dos conhecimentos e o desenvolvimento holístico da criança (Roldão, 2009).

Perspetivando a adequação aos interesses e necessidades do grupo, as planificações desenvolvidas na PES foram elaboradas com um carácter flexível, tendo em vista a colaboração e cooperação entre pares, visto que o grupo respondia positivamente ao trabalho em pares, pequeno e grande grupo.

O grupo em questão demonstrava interesse pela área de estudo do meio e pela área de expressões, mais concretamente a expressão plástica, manifestando mais dificuldades ao nível do português, especificamente na leitura e escrita, e da matemática.

Assim, a mestrandia procurou utilizar estratégias que promovessem o interesse das crianças, respondendo às suas necessidades, através da criação de um ambiente educativo favorável à aprendizagem, recorrendo à afetividade. Como já citado no capítulo anterior, a afetividade revelou-se essencial para a criação de uma boa relação com o grupo, favorecendo a comunicação, negociação e respeito mútuo.

Relativamente à intervenção no 1.º CEB, é efetuada uma análise crítica e reflexiva de três das atividades que tiveram mais impacto no processo de formação inicial da mestrandia.

Deste modo, a primeira atividade em análise denomina-se “*A Primavera*”. Esta surgiu no âmbito do bloco 3 – *À descoberta do ambiente natural*, mais concretamente no domínio *os seres vivos do seu ambiente* e, ainda, tendo em consideração os conteúdos curriculares programados pela docente cooperante. Neste sentido, a atividade teve enfoque no subdomínio *conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns*, da área de Estudo do Meio, e partindo do mesmo, foram delineadas estratégias sustentadas numa metodologia construtivista e selecionados recursos educativos que permitissem a transdisciplinaridade e que sobretudo satisfizessem os interesses e necessidades do grupo, motivando-os para a aprendizagem. Esta atividade tinha como intencionalidade desenvolver competências de manuseamento de materiais e do domínio da oralidade e interpretação de texto, uma vez que eram necessidades reveladas pelas crianças.

Neste seguimento, a primeira parte da atividade tinha como forma de motivação a realização de uma “videoconferência” entre a mestrandia e os alunos, onde eram visualizados vários tipos de plantas e as suas características. Este recurso consistiu numa gravação feita no campo e simulada na sala como se fosse uma videoconferência real. O grupo respondeu de forma bastante

positiva a esta estratégia, mostrando-se motivados para a atividade seguinte. Seguidamente apresentou-se a história “A viagem da sementinha”, que havia sido anteriormente narrada recorrendo à gravação das vozes dos alunos. Nesta parte da atividade percebeu-se que as crianças foram perdendo o interesse, uma vez que se tratava de uma história muito longa. Tal como frisa Casimiro (2019) “As consequências de uma ineficaz gestão do ritmo em sala de aula são a possível desmotivação dos alunos, bem como o facto de não conseguirem atingir os objetivos inicialmente propostos” (p.6). Podemos então concluir, de acordo com o a investigação de Khan, Farooqui, Khalil e Faisal (2016) *cit. in* Casimiro (2019) que “os professores que possuem técnicas de gestão do tempo eficazes têm melhor desempenho, ao contrário dos professores com menos competências” (p. 6). Como forma de verificar se as crianças haviam compreendido a história, foi elaborado um resumo recorrendo à ferramenta *storybook* e realizado o registo no caderno diário.

Na etapa seguinte da mesma atividade, foram criados grupos de cinco elementos e distribuídas plantas por cada um deles, permitindo a sua exploração. Esta possibilitou a observação e identificação dos diferentes constituintes das plantas com a mediação da díade. Seguidamente, dialogou-se com o grupo, no sentido de explicar as funções dos constituinte da planta e, *à posteriori*, como solidificação do tema, apresentaram-se dois vídeos – *o crescimento de uma planta e as funções dos diferentes constituintes* – procurando uma melhor compreensão desta temática por parte das crianças.

Uma vez que o tempo no período da manhã se tornou diminuto, após o intervalo as crianças realizaram o registo individual dos constituintes das plantas, ordenando folhas de papel vegetal onde estavam representados os diferentes constituintes (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e anotando quais as funções de cada um. Através da observação, foi perceptível que este conteúdo ficou bem explícito para os alunos.

A Segunda atividade em análise foi planeada na sequência de conteúdos curriculares programados pela professora cooperante na área da matemática – o perímetro e a área; e na área de estudo do meio – a origem dos materiais.

Esta foi ainda ao encontro do projeto de intervenção da díade, focando-se no desenvolvimento de competências de oralidade. Deste modo, foram desenhadas estratégias fundamentadas por uma metodologia construtivista, e selecionados recursos educativos que possibilitassem a articulação de conteúdos e o contacto com as TIC, visando os interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, na área da matemática foi trabalhado o conceito de perímetro e a resolução de problemas, recorrendo principalmente ao português e expressão e educação plástica para a construção destes conhecimentos.

O planeamento desta atividade foi dividido em dois dias, sendo que o primeiro dia incidiu principalmente na área do português e da matemática e, no segundo dia focalizou-se nas áreas de estudo do meio e matemática, passando também pela expressão e educação plástica.

No primeiro dia, a atividade iniciou-se pela leitura por parte das crianças da história “O reino de Tetraminó” escrita pela mestranda. Esta história foi criada com o intuito de conduzir a uma questão problema através de um enigma que dizia “Se as tuas vaquinhas queres reaver, o meu enigma terás de resolver! Na aula de matemática, todos os alunos terão de medir as suas mesas para o enigma conseguir descobrir. Se eu contornar a minha mesa com uma *unidade de medida*, será que encontro um valor ou me sinto perdida? A um valor deves chegar, para o *perímetro* identificar e o enigma finalizar.” Posto isto, o grupo procedeu à medição das mesas recorrendo a diferentes unidades de medida como lápis, livros, régua, etc. Através da mediação e orientação da mestranda, os alunos atingiram a conceitualização de perímetro e fizeram o registo no caderno. Esta estratégia converge com o pensamento de Canals (2001) *cit. in* Alsina (2004, p. 8) uma vez que a experimentação, estando distante de ser “um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstração, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa”.

Seguidamente, a turma foi dividida em três grupos por forma a desenvolver um final para a história apresentada inicialmente. Nesta atividade, cada

elemento do grupo deveria escrever uma frase e passar a folha ao colega do lado, sendo que, uma vez que a folha passasse por todos e chegasse ao primeiro elemento, o aluno deveria escrever a frase que terminasse a história. “Esta modalidade de escrita colaborativa é, essencialmente, um processo social” onde os alunos têm a possibilidade de compartilhar conhecimentos, perspetivando um “objetivo comum, para que a colaboração de todos os intervenientes seja focalizada num mesmo produto” (Murray, 1992, *cit. in* (Baptista, 2014)). “A existência deste conhecimento diferenciado contribuirá também para que os alunos recorram e se apoiem em outros colegas, de modo a solicitarem a informação pretendida e assim construir o seu próprio conhecimento” (*idem*). Neste sentido, através de um ambiente descontraído, fomentou-se a partilha de conhecimentos tendo em vista a melhoria das competências de escrita do grupo, tendo em conta que é neste tipo de contexto que as crianças adquirem aprendizagens significativas.

Posteriormente, foram apresentados à turma os possíveis finais das histórias, por um porta voz eleito em cada grupo, uma vez que “a leitura em voz alta é uma competência a desenvolver em sala de aula, devendo ser alvo de uma aprendizagem específica, a qual só pode ter êxito se os alunos já souberem ler” (Belo & Sá, 2005, *cit. in* (Silva, 2013)). Esta “pode servir vários objetivos: a própria prática da leitura oral; a partilha e fruição estética; e constituir-se um instrumento de avaliação para o professor” (*idem*).

Após esta etapa da atividade, foram distribuídas folhas A3 e, com a orientação da mestranda, os alunos dividiram a folha pela metade e pela quarta parte, para proceder à ilustração do final da história supracitada. De seguida, visualizaram uma animação da escola virtual acerca do perímetro e contactaram com os geoplanos, reproduzindo as figuras apresentadas na mesma. Foram ainda realizadas fichas de trabalho do manual e feita a sua correção no quadro.

No seguimento desta planificação, foram delineadas atividades para o dia seguinte centralizadas na área de estudo do meio, Bloco 5 – *à descoberta dos materiais e objetos – realizar experiências com alguns materiais e objetos de*

uso corrente. Para esta atividade a mestranda dividiu a turma em três grupos e disponibilizou lã, algodão e areia. Depois de deixar as crianças explorarem livremente os materiais, dialogamos sobre as características dos mesmos “este é fofinho”, “eu sei que a lã vem das ovelhas”, “quando vou à praia tem lá muita areia” e elaboramos um *brainstorming* acerca do que poderia ser produzido com cada material, recorrendo a uma ferramenta online, fomentando assim o contacto com as TIC. Deste modo, recorrendo também ao manual, alcançamos o conceito de matéria-prima, material natural, material natural manufacturado e material artificial ou sintético, e efetuamos o registo nos cadernos. Com a orientação da mestranda, através do diálogo, os alunos foram conduzidos até aos conceitos de materiais de origem natural, vegetal e animal. Assim, como forma de relacionar estes conceitos, foi atribuído aleatoriamente a cada grupo um material (lã – origem animal; areia – origem natural; algodão – origem vegetal) para a decoração de molduras, previamente recortadas onde seriam expostas as ilustrações relativas à história “o reino de Tetraminó”, realizadas no dia anterior. As atividades de expressão plástica foram bastante exploradas neste grupo, geralmente articuladas com outras áreas curriculares, por ser uma área que motivava bastante as crianças para a aprendizagem. Na perspetiva da mestranda, citando Sousa “a Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (2003, p. 160).

Posteriormente, foi introduzido o conceito de área através da exploração e criação de figuras, recorrendo ao Tangram. A utilização de material didático manipulável, contribui para que a interação entre o aluno e os conteúdos matemáticos aconteça de forma harmoniosa, prazerosa e consciente. De acordo com Nacarato (2005), o uso deste tipo de material é fundamental para todos os níveis educativos, pois auxiliam no processo de visualização e, por sua vez, essa visualização clarifica o conteúdo em estudo, facilitando a aprendizagem e tornando-a significativa.

De seguida, visualizamos uma animação da escola virtual referente ao conceito de área, registamos nos cadernos diários e resolvemos uma ficha do manual.

A terceira atividade em análise, dá continuidade às atividades acima referidas. Assim, esta surge de igual forma na sequência de conteúdos curriculares programados pela professora cooperante na área da matemática – o perímetro e a área; e na área de estudo do meio – a origem dos materiais. Esta atividade foi planeada tendo em vista a consolidação de conhecimentos adquiridos pelo grupo, no que concerne às medidas de comprimento e origem dos materiais. Além da consolidação, pretendia-se que as crianças refletissem sobre a importância da diversidade social/comunitária, relevando o diálogo “*todos diferentes, mas todos iguais*” que partiu da construção de peças de pentaminó. Bem como as atividades anteriores, a presente planificação adotou estratégias sustentadas numa metodologia construtivista e selecionou recursos educativos que permitissem a transdisciplinaridade e articulassem os conteúdos, satisfazendo as necessidades e interesses do grupo, contactando com as TIC.

Como tal, na área da matemática pretendia-se que os conceitos de perímetro e área fossem consolidados e aplicados através da ferramenta *Geogebra*. Assim, como forma de motivação e introdução à atividade proposta, começamos por apresentar um vídeo que havia sido co-construído com os alunos, onde se sintetizavam as aprendizagens retidas das atividades anteriormente referidas. Deste modo, depois da visualização do vídeo, dirigimo-nos à sala de TIC.

Para esta atividade, a mestranda havia instalado previamente a ferramenta *Geogebra* em todos os computadores. Uma vez que não existiam computadores para todos, a atividade foi desenvolvida a pares, fomentando assim a colaboração e cooperação entre as crianças.

Através da orientação e mediação da docente-estagiária, as crianças foram criando pontos na área de trabalho da ferramenta, de maneira a criar a figura de um pentaminó. Foi pedido que apontassem qual o perímetro das suas

figuras e, através da observação, verificamos que todos conseguiram indicar qual o perímetro, demonstrando assim a boa compreensão deste conceito. Posteriormente, através da ferramenta conseguimos apurar a área do polígono. Embora este conceito já tivesse sido abordado, percebeu-se que nem todas as crianças o tinham compreendido. Desta forma, a mestranda procurou explicitar este conceito de forma simplificada e pediu ao grupo que fizesse o registo nos cadernos.

O Geogebra é “um programa de matemática dinâmica desenvolvido para a aprendizagem da Álgebra e da Geometria” (Colaço, Branco, Brito, & Rebelo, s.d.). Sendo que “as aplicações de geometria dinâmica favorecem a compreensão dos conceitos e de relações geométricas, devem ser utilizadas para observar, analisar, relacionar e construir figuras geométricas e operar com elas” (*idem*). O Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) faz referência à importância da utilização do computador em sala de aula, por forma a proporcionar explorações que poderão beneficiar as aprendizagens no âmbito da Geometria. Foi neste sentido que a mestranda optou por utilizar esta ferramenta, perspetivando a visualização de experiências concretas com objetos geométricos, utilizando as tecnologias, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas.

Terminada esta tarefa, as crianças enviaram para o email da turma, com a orientação das professoras, os documentos onde constavam os *printscreens* da atividade realizada e as respetivas notas.

Regressamos à sala, para a realização de jogos online de exploração, aplicação e consolidação dos conteúdos abordados.

Posto isto, dialogamos sobre a ligação existente entre as peças de pentaminó e os elementos da turma, de um ponto de vista cívico, promovendo a ideia “todos diferentes todos iguais”. Procuramos fazer a comparação entre as peças de pentaminó, que apesar de serem diferentes, possuíam todas as mesmas características de área e perímetro, assim como as crianças que, apesar de serem todas diferentes, possuem particularidades comuns que

devem ser respeitadas e valorizadas. Para o registo destas semelhanças, utilizamos a ferramenta www.wordart.com, em formato *brainstorming*.

Seguidamente, a mestranda distribuiu uma planificação de quadrados de 10x10cm para que as crianças recortassem e colorissem a gosto, e acedemos ao email da turma para visualizar as construções de pentaminó que haviam sido anteriormente criadas no Geogebra. Cada par, recriou a sua peça e finalmente foi feita a exposição das mesmas na parede da sala, no espaço destinado ao tema “*todos diferentes, mas todos iguais*”.

Na atividade elencada, foi possível observar o empenho e entusiasmo das crianças, bem como a organização da sala e do grupo por parte da mestranda, assim como a gestão do tempo que foi, por vezes, uma dificuldade vivenciada pela mesma. Surgiram ainda algumas adversidades, uma vez que pretendíamos utilizar a drive para a orientação do trabalho no Geogebra e para a gravação do trabalho dos alunos. Contudo, a mestranda procurou contornar os imprevistos e agilizar a atividade, recorrendo ao email da turma para o efeito.

Assim sendo, o feedback de todos os intervenientes foi positivo, deixando a mestranda regozijada com o trabalho desenvolvido.

Importa ainda referir o projeto de intervenção da díade que incidiu na área do português, mais concretamente no domínio da oralidade e da leitura e escrita, uma vez que era a área onde o grupo demonstrava maiores dificuldades. Este projeto, teve como principais objetivos desenvolver a produção do discurso oral corretamente, ao nível da oralidade e, ler e compreender diferentes tipos de texto, em silêncio e em voz alta, no âmbito da leitura e escrita.

A linguagem é uma ação humana e social que permite a comunicação. Segundo Tourtet (1987) *cit. in* (Mendes, 2012, p. 3) “permite a *expressão*, a afirmação e a formação do caráter”. O mesmo autor refere que “a importância fundamental da linguagem é ser um instrumento do pensamento pois através dele o mundo é analisado, decifrado e recriado” (*idem*, p.3). Menciona ainda que “a função mais elevada da linguagem é o descobrimento do mundo, a investigação, a criação”, pois através dela acontece a tomada de consciência.

Neste seguimento de ideias, o Programa de Português do Ensino Básico do 1.º Ciclo salienta várias competências que os docentes devem proporcionar aos seus alunos, nomeadamente: *competências linguísticas-comunicativas* – são “aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção” (Reis, et al., 2009, p. 15); e *competências específicas* – “implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a *compreensão do oral* e a *expressão oral*” (*idem*, p.15).

O Programa de Português sugere que nos dois primeiros anos (1.º e 2.º anos) a comunicação oral desempenhe dupla função: “uma função de carácter *adaptativo* ao novo ambiente escolar e à conseqüente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem” (*idem*, p.22). Em contrapartida a comunicação oral deverá fomentar “uma função de *capacitação* dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações” (*idem*, p.22).

Assim, os efeitos previstos presumem um grau de desenvolvimento linguístico e cultural, em relação ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral, que consiste em “Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos; Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhes são familiares, retendo o essencial da mensagem; Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos de tradição oral” (*idem*, p.24). Por sua vez, no âmbito da expressão oral, os pressupostos passam por “Falar de forma clara e audível; Esperar a sua vez, saber pedir a palavra; Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor; Narrar situações vividas e imaginadas” (*idem*, p.24).

Neste sentido, no decorrer da PES, foram desenvolvidas atividades diferenciadas e motivadoras, favorecendo situações de comunicação, instruindo o aluno a escutar, adquirir e registar informação importante.

No que diz respeito à leitura e escrita, o projeto de intervenção focou-se preferencialmente na leitura, sendo que a maior dificuldade do grupo é ler e

compreender o que leram, conduzindo ao desinteresse do grupo por este domínio.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (p.24), *cit. in* (Pereira, 2016) a leitura é “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (p.3).

Já a escrita, segundo o mesmo autor, caracteriza-se pelo “produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado” (*idem*, p.7). Os autores referem ainda que “esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formação linguística, na revisão, na correção e a reformulação de texto” (*idem*, p.7).

Desta forma, o papel do professor torna-se fundamental na orientação do aluno para um desenvolvimento progressivo destas competências, através da planificação de atividades variadas e motivantes, que possibilitem situações comunicativas com significado. Assim, durante a PES, foram desenvolvidas atividades no sentido de desenvolver a capacidade de escuta, retenção e registo da informação relevante, partindo de discursos com graus de complexidade diversificados. São exemplos destas estratégias a atividade da “Mãe Maravilha” onde as crianças leram frases da história que foram posteriormente gravadas, aglomeradas e apresentadas ao grupo, valorizando os seus interesses, uma vez que se revelava bastante motivador para os mesmos reverem-se na observação e audição dos seus trabalhos ; outro exemplo de atividade neste contexto foi a audição da música “rock das caveiras”, que foi desenvolvida no âmbito da aprendizagem de conteúdos relacionados com o relógio e as horas, onde as crianças deviam ouvir e completar na letra da música os espaços em branco, fomentando a capacidade de escuta; podemos ainda mencionar a atividade do reconto da história “o príncipe com orelhas de burro” que, recorrendo à Expressão Dramática, foi

recontada com a utilização do flanelógrafo, no sentido de promover o desenvolvimento da compreensão textual e retenção da informação principal. Foram ainda utilizadas estratégias como a realização de palavras cruzadas sobre a compreensão do texto, apresentações orais por parte das crianças, visando a progressão ao nível da articulação da leitura, questões e mapas mentais acerca dos textos lidos, esclarecendo palavras desconhecidas, entre outras.

Como forma de perceber se as crianças apresentavam progressão a estes níveis, e dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo par pedagógico que havia contactado com o grupo anteriormente, a díade recorreu a uma grelha de avaliação da leitura. Esta avaliação foi realizada em conjunto com a orientadora cooperante, o par pedagógico e a turma, sendo que os alunos tiveram uma participação ativa na mesma, utilizando marcadores (vermelho – insuficiente; amarelo – suficiente; verde – bom e azul – muito bom) para classificar a leitura dos colegas. Analisando a grelha de avaliação da leitura, foi perceptível o crescimento e melhoria das crianças ao nível da compreensão oral, nomeadamente na escuta e reprodução de pequenas mensagens, na retenção de informação pertinente e compreensão de textos; no domínio da expressão oral, concretamente na formulação correta de questões e repostas, e na expressão de situações vivenciadas; e ainda na leitura, evidenciaram melhorias relativamente à leitura articulada de textos e na organização correta da informação referente a textos escutados ou narrados.

Neste sentido, podemos concluir que este projeto de intervenção se revelou uma mais valia para a progressão dos alunos na conquista de resultados positivos.

METARREFLEXÃO

O presente documento perspetivou refletir o desenvolvimento profissional, académico e pessoal, no percurso de formação inicial da mestranda.

Neste sentido, esta metarreflexão pretende espelhar essa progressão, destacando as aprendizagens adquiridas, as competências conquistadas, as adversidades superadas e as potencialidades do trabalho colaborativo, bem como a construção de saberes teóricos, práticos e ético-deontológicos, intrínsecas ao desenvolvimento do profissional de perfil duplo.

Assim, o pilar da intervenção pedagógica foi a metodologia de investigação-ação, que sustentou a PES através da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitando a aquisição de um papel reflexivo por parte da mestranda, no que concerne à reflexão na ação e para a ação, beneficiando a conscientização do percurso vivenciado.

A postura reflexiva na e para a ação, permite a ligação entre teoria e prática uma vez que, de acordo com (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 45) a sistematização da prática provém da experientiação, “(...)da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)”. Deste modo, a mestranda procurou adquirir uma postura reflexiva e crítica no decorrer da PES, tendo em vista o aprimoramento contínuo da sua prática.

A dupla valência que este mestrado credita, permite a articulação da prática, numa perspetiva de continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Estes dois níveis educativos complementam-se de um ponto de vista linear e holístico do desenvolvimento da criança.

Neste seguimento, importa realçar o trabalho colaborativo com o par pedagógico, e todos os intervenientes do processo educativo, que proporcionaram uma reflexão mais consciente sobre a prática, a construção e co construção de saberes, o desenvolvimento de competências, a partilha de informações e recursos e a perceção de outros pontos de vista para a melhoria da prática e resolução de situações de incertezas e adversidades. De facto, indo

ao encontro de Boavida e Ponte (2002), a colaboração acontece quando os diferentes intervenientes trabalham conjuntamente, pondo de parte hierarquias, num relacionamento mútuo de entreajuda, onde todos beneficiam do trabalho desenvolvido. Importa ainda referir que o trabalho colaborativo se evidenciou também no trabalho com os grupos de crianças pois, além de ensinar, a mestranda aprendeu verdadeiramente com elas.

Por conseguinte, é essencial mencionar a interação com os grupos de crianças, que se baseou na afetividade como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem pois “É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele teceu seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão” (Freire, 1992, p. 11). A mestranda teve sempre em consideração os interesses e necessidades da crianças, focando nelas o processo educativo, valorizando a aquisição de aprendizagens significativas.

O estágio revelou-se uma vivência inigualável, sendo o contacto com a prática uma mais valia para a compreensão das particularidades de cada nível de ensino (EPE e 1.º CEB). A PES permitiu solidificar o conceito de ser educador/professor que, não sendo uma simples profissão, é “uma vocação, uma resposta ao pedido dos Pais e da Sociedade para apoiar e orientar a formação/educação das gerações futuras (...) é uma tarefa aliciante e comprometedora. O professor ensina, aprende, forma, educa, apoia, comunica...” (EDUCRIS).

Sintetizando, este percurso de formação inicial prolongar-se-á ao longo de toda a vida, uma vez que ser professor é estar em constante adaptação à realidade atual, aos novos métodos, à nova geração, adquirir cada vez mais competências para um bom desempenho da profissão. Neste sentido, sendo a PES a primeira etapa do processo profissional, a mestranda procurará desenvolver práticas adequadas à sociedade em constante transformação, tendo sempre presente a consciência da responsabilidade que acarreta a formação de cidadãos, e o amor que nutre pelo ensino e pelas crianças.

“Ser professor é profissão de amor, é deixar em cada criança a lembrança de um mundo melhor. Ser educador é ser poeta, é ser pintor, é ser palhaço, é ser ator. Ser educador é ser criança, é ser adulto, é ter esperança. Ser educador é (...) ser transmissor de verdades, de inverdades (...) ser cultivador de amor, de amizades” (autor desconhecido).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1999). *O que é a afetividade? Reflexões para um conceito*. Obtido em 2 de outubro de 2019, de http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos - para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família. 2 edição*. Rio de Janeiro: LTC.
- autor desconhecido. (s.d.).
- Baptista, A. (2014). Relatório do projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *A escrita colaborativa no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- Barata, S. I. (julho de 2014). Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada. *A importância da afetividade na relação pedagógica*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico - Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. In: Seabra, M. (Org.). *Cadernos de Educação de Infância (n.º 24)*. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- 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.
- Casimiro, A. (março de 2019). Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico. *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Catarreira, C. S. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Colaço, S., Branco, N., Brito, M., & Rebelo, M. (s.d.). *A utilização do GEOGEBRA em contexto de sala de aula*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação.
- 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.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, p. 360.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, (13(2), pp. 355-379).
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo, 4.ª edição*. Mem Martins: Ministério da Educação.

- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- EDUCRIS, F. (s.d.). *Ser Professor*. Obtido em 20 de junho de 2020, de <https://www.educris.com/v2/120-perfil/919-ser-professor>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Filho, P. (1936). *La Escuela Nueva, 2.ª edição*. Barcelona, Espanha: Labora, S.A.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 273-291.
- Flores, P., & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Jorge, A. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. pp. 768-780. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º ciclo: que perspetivas? VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Freire, M. (1992). *O sentido da aprendizagem*. In: *Paixão de aprender*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança. 6ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação, 4.ª edição*, pp. 109-140. Porto: Porto Editora.
- 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).
- Maia, J. S. (2008). *Em Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, L. (2012). Relatório de Estágio. *A Linguagem ORal na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender Por Projectos*. Porto: Asa Editores - CRIAP.
- Monteiro, L. M. (2012). *A medida na Educação Pré-Escolar: um estudo centrado em experiências integradoras*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Montessori, M. (s.d.). *A criança, 5.ª edição*. (A. Ribeiro, Trad.) Lisboa: Portugália Editora.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. (A. A. Brunetti, Trad.) São Paulo: Flamboyant.
- Nabuco, M. (setembro de 2002). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. *Revista Aprender n.º 26*, pp. 55-61. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Nacarato, A. M. (2005). Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática(n.º 9-10)*, pp. 1-6. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Neves, M. R. (outubro de 2014). *Organização do Espaço Educativo: «Quebrar» a Rotina*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Nunes, C. (2011). O Ensino e o Brincar na Prática Pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. Obtido em 13 de janeiro de 2020, de <https://repositorio.ufsq.br/bitstream/handle/123456789/95030/300072.pdf?sequence=1>
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- 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., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2011). *O Mundo da Criança*. 8.^a edição. Lisboa: McGraw Hill.
- Pereira, I. G. (2016). *A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Piaget, J. (1997). *O desenvolvimento do pensamento - a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. *Reajustamento do programa de Matemática*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Quadro-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges*, pp. 715-726. Braga: Universidade do Minho.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2016-2017). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação.
- 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 identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais, pp. 43-50. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem, 7.ª edição*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, M. C., & Mequè, E. (s.d.). *A matemática na educação infantil: contextos creativos de aprendizagem*. Spain: Universidad Autònoma de Barcelona, & ESEI Maria Ulrich, Edits.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, E. (9 de outubro de 2019). *Qual a importância das AECs?* Obtido em 2 de fevereiro de 2020, de <https://www.e-konomista.pt/importancia-das-aecs/>
- Serra, C. (setembro de 2002). *Ser professor do 1.º ano: Que continuidade com a Educação Pré-Escolar?* *Revista Aprender n.º26*, pp. 17-26. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Shön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*, pp. 71-91. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, F. (2013). Relatório do projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Fluência da leitura em voz alta - Contributo da utilização do Podcsting para o seu desenvolvimento*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º Volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (maio-agosto de 2012). Meta: Avaliação. *A organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*, 162-187. Rio de Janeiro.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

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

NORMATIVOS LEGAIS E OUTRAS REFERÊNCIAS E FONTES CONSULTADAS

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

Despacho Normativo n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República n.º 137 – Série II. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Homologação das Orientações Curriculares para a Educação de Infância*.

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

DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – Série I – A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico*.

DL n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – Série I – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários*.

DL n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 126 – Série I – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*.

DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – Série I. Lisboa: Ministério de Educação. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.

DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – Série I – 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 147/1997, de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – Série I – A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – Série I – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – Série I – Lisboa: Assembleia da República. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

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.*

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

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 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*

Projeto Curricular de Turma/Grupo, 2016-2017. Porto

Projeto de Atividades de Grupo, 2016-2017. Porto

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017. Porto

Projeto Educativo Municipal, 2013. Porto

M M

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

setembro 2020