

Marta Ferreira Sampaio

Relatório de Estágio

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

julho 2019

Marta Ferreira Sampaio

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

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

julho | 20**19**

RESUMO

Assentando na sociedade atual, emerge na escola a necessidade formar profissionais de educação que sejam capazes de dar resposta aos desafios inerentes. Com efeito, os profissionais deverão potenciar o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Nesta linha de ideias, a construção do presente relatório de estágio tem como objetivo principal apresentar uma reflexão das aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação enquanto profissional de educação nas valências de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do ensino Básico.

Assim, no decorrer do percurso de formação foram adquiridos e mobilizados vários saberes que sustentaram a ação educativa nos momentos de estágio, mas também se traduzem em conhecimentos fundamentais para uma ação educativa consciente. Efetivamente, o quadro teórico permitiu fomentar o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional, nomeadamente, a forma de agir e pensar no contexto, contribuindo para a melhoria da prática educativa. É de realçar que a Prática Pedagógica foi realizada em diáde de formação, propiciando a (re)construção do conhecimento de forma conjunta assente na colaboração.

Nesta lógica, na educação é essencial que o profissional adote uma postura reflexiva, posto isto, a metodologia de investigação-ação teve um papel predominante na ação educativa, proporcionando, através do seu ciclo dinâmico, uma planificação com intencionalidade, tendo em conta as características de cada grupo de crianças. Face ao exposto, este documento espelha o percurso experienciado na prática educativa, evidenciando a construção de um perfil profissional duplo com os desafios e obstáculos inerentes à formação.

Palavras-Chave: Criança, Socioconstrutivismo, Investigação-Ação, Educação

ABSTRAT

Based on today's society, there is a growing need in schools to train educational professionals capable of answering all the current challenges. Such professionals should leverage the development of citizens who are critical and active in our society. Based on these premises, the current internship report has the main goal of focusing on the learnings developed during the training as an educational professional in the areas of Pre-School Education and Primary Cycle of Elementary School Education.

Along the training several knowledges was acquired and mobilized, that not only sustained the educational action during the internship, but also translates as fundamental knowledge for a conscious educational action. In fact, the theoretical framework promoted the development of the personal and professional identity, namely how to act and think about the context, resulting in the improvement of the educational practice. Noteworthy is the fact that the Pedagogical Practice was carried out in a training dyad, leveraging the (re)build of knowledge in a collaborative way.

It is paramount in education that the professional adopts a reflective behavior; with this in mind, the research-action methodology played a predominant role in the educational action, providing through its dynamic cycle a fully intentional planning, considering the characteristics of each group of children. In the light of the above, this document reflects the path walked in the educational practice, highlighting the construction of a double professional profile with the challenges and obstacles that arise with the training.

Keywords: Child, Social Constructivism, Investigation-Action, Education

ÍNDICE

Resumo	i
Abstrat	ii
Lista de Abreviações	iv
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Ação Docente do Perfil Duplo: Ser Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
2. Prática Docente na Educação Pré-Escolar	10
3. Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo 2 - Caracterização do Contexto do Estágio e Metodologia de Investigação	27
1. Caracterização da Instituição Cooperante	27
2. Caracterização da Educação Pré-Escolar	30
3. Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
4. Metodologia de Investigação	42
Capítulo 3 – Ação em Contexto de Prática Educativa Supervisionada	48
1. Ações Desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar	49
2. Ações Desenvolvidas em contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
Metarreflexão	78
Bibliografia	82
Normativos Legais e Outros Documentos	91

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componentes de Apoio à Família CEB –

Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico PA - Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória PEA - Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada PIIP -

Plano Individual de Intervenção Precoce TIC –

Tecnologias de Informação e Comunicação UC –

Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente documento foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática em Educação Supervisionada (PES) enquadrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este documento visa a apresentação das experiências vividas ao longo de todo o percurso formativo, bem como, a descrição, análise e reflexão da prática desenvolvida nos contextos da PES, acompanhado de um quadro teórico-legal imprescindível para a compreensão. Em conformidade, o desenvolvimento desta unidade curricular assenta na construção de saberes fulcrais para a prática profissional, mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação com vista a aquisição de um perfil adequado e a constante (re)construção das práticas educativas (Ribeiro D. , 2018).

Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o mestrado visa a formação de profissionais para um perfil duplo, mais concretamente de educador de infância e de professor do 1.º CEB, dando ênfase a uma atitude profissional mais coerente e crítica, com vista ao desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, torna-se fulcral contactar com os dois níveis de ensino para os quais o mestrado habilita, pelo que a PES promove a experimentação prática e posterior reflexão da ação em ambos os níveis educativos, sendo necessário num primeiro momento conhecer as especificidades de cada um dos contextos. É de referir que a EPE se desenvolve numa sala de atividades com 20 crianças na faixa etária dos 5/6 anos e a prática no 1.º CEB numa sala do 2.º ano, composta por 25 crianças.

Tendo em conta que esta é uma habilitação que possibilita a aquisição de um perfil duplo, no qual o docente tem a possibilidade de acompanhar as crianças desde a sua entrada na EPE até ao final do 1.º CEB, fomentando, desta forma, um conhecimento integrado acerca do desenvolvimento da criança. Nesta linha de ideias, o documento organiza-se em três capítulos, sendo que cada aborda, de igual forma, cada uma das valências educativas, antecedendo a uma metarreflexão acerca de todo o processo vivenciado.

No primeiro capítulo é apresentado um enquadramento teórico e legal que deve fundamentar e sustentar a prática pedagógica, proporcionando fornecer

uma base para os restantes capítulos e para as opções pedagógicas que sustentam a ação. Inicialmente abrange os fundamentos comuns aos dois níveis educativos com o objetivo de conhecer as similitudes da EPE e do 1.º CEB, bem como contempla as especificidades do perfil duplo e, posteriormente, abrange cada um dos níveis individualmente.

O segundo capítulo foi desenvolvido em torno da caracterização da instituição cooperante e, de seguida, abarca as especificidades de cada nível educativo, tendo em conta as dimensões essenciais da educação: tempo, espaço, materiais e interações. A par disto, encontramos, ainda, neste capítulo, a metodologia de investigação desenvolvida ao longo do percurso da PES, a metodologia de Investigação- Ação, evidenciando cada etapa desta metodologia associada às vivências no contexto de estágio, uma vez que foram relevantes no processo de transformação da prática educativa melhorando a ação docente no percurso da PES.

O terceiro capítulo contempla a descrição e análise crítica de um conjunto de ações desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB. Esta reflexão assenta na mobilização dos referentes teóricos anteriormente salientados (cf. Capítulo I) que fundamenta a prática educativa e constituiriam uma base sustentável para a (re)construção de saberes profissionais. Assenta, ainda, na recolha de informações contextuais importantes para uma intervenção com intencionalidade educativa, sendo que inclui as características de cada grupo de crianças bem como respetivo contexto educativo (cf. Capítulo II).

Por fim, foi realizada uma metarreflexão que espelha de forma crítica e reflexiva a importância que todo o processo formativo teve na formação da mestranda, quer a nível profissional, como pessoal e social, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional nas diferentes valências a que o mestrado habilita.

Confinante ao referido, o documento integra, ainda, os anexos e apêndices, compostos pelos documentos contruídos ao logo da prática profissional e que sustentaram as ações desenvolvidas e, ainda, compreende os registos fotográficos de diversos momentos pedagógicos, o que permite um ilustração e compreensão mais completa de todo o processo desenvolvido. Esta análise retrospectiva e reflexiva do processo de formação compreende as perspetivas da mestranda em relação à aprendizagem profissional.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril” (Haigh, 2010, p. 13)

O primeiro capítulo destina-se à explanação dos referenciais teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas desenvolvidas ao longo da Prática Educativa Supervisionada. O capítulo organiza-se em três subcapítulos: o primeiro inicia com a abordagem à ação docente de perfil duplo, destacando a organização da educação no sistema nacional, bem como a organização do currículo. O segundo e terceiro subcapítulos apresentam as especificidades das duas valências da educação a que o mestrado habilita, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. AÇÃO DOCENTE DO PERFIL DUPLO: SER EDUCADOR DE INFÂNCIA E PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer do século XX a escola portuguesa acompanhou a evolução da sociedade, passando por diversas transformações a fim de se manter a par das diferentes exigências. Sendo que um dos principais marcos foi a revolução de 25 de Abril de 1974, na qual Portugal acarretou diversas reformulações a vários níveis, nomeadamente, político, social, cultural e económico. Consequentemente, a nível da educação também foram denotadas mudanças, tais como o aumento de anos de escolaridade obrigatória que levou ao aumento de escolas e profissionais nas mesmas e, também, em relação à alteração dos conteúdos de aprendizagem em todos os graus de ensino. Por conseguinte, as funções dos docentes passaram por alterações a fim de se ajustarem ao contexto em que estão inseridos, visto que é papel da escola acompanhar e formar as crianças para os desafios inerentes à sociedade (Roldão, 1999).

Posteriormente, em 1986, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que salienta que todas as crianças têm que ter as mesmas oportunidades de aprendizagem pois a educação é um direito que todos os cidadãos possuem (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), linhas que orientam o sistema educativo até aos dias de hoje. Com efeito, é através da educação que as crianças desenvolvem capacidades que “lhes permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma” (Delors, 1996, p. 55). Inicialmente, a EPE era referida como uma etapa antecedente à escolaridade obrigatória, contudo em 1997, através da Lei-Quadro nº5/1997 de 10 de fevereiro, a EPE passou a ser considerada parte integrante do sistema educativo, tendo cada vez mais um papel fundamental na formação integral da criança (Serra, 2004).

Neste âmbito, o sistema educativo reconhece a escola como uma instituição que responde às necessidades e exigências colocada em torno da educação. Em conformidade, a escola reflete um espaço que deve pensar, organizar, realizar e avaliar a sua missão em detrimento do sucesso educativo (Alarcão, 2000). Assim para dar resposta a tais objetivos e à promoção do desenvolvimento holístico da criança, é necessário ter em conta quatro pilares, “aprender a conhecer” (Delors, 1996, p. 77) visa a aquisição e domínio de instrumentos de compreensão, “aprender a fazer” (Delors, 1996, p. 77) baseia-se na aquisição de competências que possibilitam poder agir sobre o meio envolvente, “aprender a viver juntos” (Delors, 1996, p. 77) corresponde ao estabelecimento de regras de respeito e convivência com os outros e, por último, “aprender a ser” (Delors, 1996, p. 77) que incorpora todos os outros pilares e, como tal, pressupõem o “desenvolvimento total da pessoa” (Delors, 1996, p. 85). Em concordância, ressalta-se que a educação assume um papel de agente social e de desenvolvimento da criança, pelo que o docente deve compreender a centralidade da criança neste processo e, desta forma, fomentem práticas que promovam o desenvolvimento da autonomia e inclusão na sociedade (Zabalza, 2001).

Seguindo esta linha de ideias, é defendido um paradigma educativo que se centre na valorização humana, sendo que o docente deve ser capaz de refletir acerca das mudanças que acontecem nos contextos e adequar as suas práticas as estas mesmas realidades que surgem nos contextos educativos (Leitão & Alarcão, 2006). Com efeito, emerge a necessidade de os profissionais de educação mobilizarem saberes, permitindo uma ação pedagógica de base

reflexiva de colaborativa, que tem como finalidade a promoção de aprendizagens curriculares de qualidade, fundamentadas com o quadro teórico científico e metodológico (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Efetivamente a formação visa valorizar a adoção de uma postura investigativa, reflexiva e crítica nos educadores e professores, fomentando a dinamização de momentos pedagógicos propícios ao desenvolvimento nas crianças de competências integradas nos quatro pilares da educação supracitados. Neste sentido, a visão atual da educação apresenta novos paradigmas, nos qual é valorizado o papel ativo da criança na construção ativa do seu conhecimento, sendo que nesta medida os profissionais de educação deve criar ambientes que promovam a sua segurança e bem estar, onde deve emergir “espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade” (Portugal, 2008, p. 34), competências essencial no desenvolvimento da criança.

De facto, destaca-se o paradigma socioconstrutivista na medida em que a educação deve estar centrada na interação entre os seus intervenientes, dando a possibilidade às crianças de construir o seu próprio conhecimento, cabendo ao profissional de educação escutar as crianças e criar condições para a investigação e descoberta dos novos conhecimentos (Formosinho, 2013). Esta abordagem é definida por DeVries et al. (2004, p. 51) como três momentos, “interesse, experimentação e cooperação”, nos quais se deve proporcionar um papel ativo às crianças, onde existe a possibilidade de expor as suas ideias, experimentar, assumindo uma voz ativa durante todo o processo.

Deste modo, os profissionais de educação desempenham o papel de orientador do processo de partilha, colaboração e cooperação entre as crianças e, também, entre as crianças e o educador ou o professor (Bessa & Fontaine, 2002). Importa realçar a aprendizagem pela estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvida por Vygotsky, a qual é caracterizada pela relação de proximidade que existe entre a criança e os outros no decorrer das atividades realizadas, quer isto dizer que consiste na diferença entre as aprendizagens que a criança é capaz de realizar individualmente e as que a mesma é capaz de realizar em interação e colaboração com outras crianças ou adultos mais capazes (Fino, 2001; Pimentel, 2007). Assim, compreende-se a aprendizagem como um processo de

construção interativa, uma vez que emerge da relação dos novos conhecimentos com as experiências já vivenciadas nos contextos sociais da criança.

Assim, a concepção de educação deve promover uma educação conjunta para todas as crianças independentemente das suas especificidades. Consequentemente, é fulcral que a formação de docente compreenda as particularidades de um sistema educativo que se encontra em mudança, de modo a contribuir para que a criança seja vista como o principal agente no seu processo de desenvolvimento pessoal. Para tal, a formação de educadores e professoras procura desenvolver competências focadas na atitude crítica e sistemática reflexão sobre a ação educativa, sendo que a supervisão da prática educativa assume um papel essencial uma vez que, através deste, é estabelecido um processo de orientação reflexiva, na qual se levanta desafios acerca da prática de forma acompanhada e colaborativa (Vieira, 2005). Com efeito, a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo implica que o profissional de educação esteja envolvido num processo pessoal, do questionar o saber e a experiência com vista a compreensão de si mesmo e do contexto real onde se encontra (Alarcão, 1996).

Em consonância, a reflexão e o diálogo são dois instrumentos capazes de fortalecer a visão de educação, assumindo que a mesma deve englobar a articulação de saberes e o respeito pelo conhecimento do outro. Neste sentido, a formação inicial tem como objetivo preparar os futuros educadores e professores para se interrogarem, num processo de auto-observação, autoavaliação e autorregulação num contexto de colaboração que contribua para a adequação e melhoramento das práticas pedagógicas. Assim, o perfil e desempenho dos educadores e professores dos ensinos básicos e secundários evoca a necessidade de adotar uma postura assente em quatro dimensões no decorrer da ação docente, mais concretamente a dimensão profissional, social e ética, que refere que o docente deve basear as suas práticas numa fundamentação teórica em função do contexto em que se insere, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que alude à promoção das aprendizagens através do uso de documentos orientadores, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade que menciona que a atividade profissional desenvolvida vai para além do ato educativo, isto é, engloba toda a comunidade educativa e, por último, a dimensão de

desenvolvimento profissional ao longo da vida na qual o docente deve adotar uma postura crítico-reflexivo para o desenvolvimento de novas práticas (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Desta forma, compreende-se que a formação do docente deve ocorrer ao longo da vida, promovendo a “reconstrução de si mesmo” (Machado, 2007, p. 216) enquanto profissional de educação e como pessoa devido às exigências e mudanças da sociedade. Efetivamente, para um desenvolvimento mais completo o docente deve adotar uma postura de aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (IA), uma vez que esta permite que o educador de infância e o professor do 1.º CEB assumam o papel de observadores reflexivos com a finalidade de ajustar e melhorar a sua ação educativa. Como tal, a constante observação e reflexão vai influenciar a construção da identidade profissional (Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta, & Rocha, 2006), uma vez que, a esta identidade encontra-se em constante construção ao longo da vida profissional emergindo da construção do conhecimento que ocorre nas várias experiências profissional (Nóvoa, 1995). Assim, cabe ao profissional de educação aproveitar todas as vivências profissionais e pessoais para enriquecer o seu conhecimento visando a melhoria das suas práticas a fim de possibilitar a oferta de oportunidade de aprendizagem às crianças (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá, 2007).

Em conformidade, o docente deve promover o desenvolvimento holístico das crianças, tal como o decreto nº 240/2001, de 30 de agosto faz alusão, através de práticas educativas diversificadas no âmbito do currículo, para tal, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB são autónomos na gestão e flexibilização do currículo, de modo a adequar a ação educativa a cada criança, propiciando o sucesso educativo (Diogo & Vilar, 2000). Com efeito, existem alguns documentos que sustentam as práticas pedagógicas, tanto dos educadores de EPE como dos professores do 1.º CEB, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e para o 1.º CEB o documentos de um currículo atualizado, os Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB que englobam as diferentes áreas de conteúdo, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Em consonância, é fulcral que os docentes com as duas valências mobilizem os saber teóricos nas áreas de conteúdo curriculares, visto que deve existir interligação entre as diferentes áreas fomentando, desta

forma, o desenvolvimento de aprendizagens articuladas e estimulantes para as crianças (Roldão, 1999). Neste sentido, a articulação de saberes visa favorecer a aquisição de conhecimentos de modo a atribuir significado ao meio que rodeia a criança (Leite, 2012).

Ademais, para ocorrer um desenvolvimento integrado é necessário estabelecer uma relação entre os dois níveis educativos, a EPE e o 1.º CEB, para que as crianças usufruam de uma aprendizagem contínua e desenvolvam uma estrutura sólida que promova o sucesso educativo (Formosinho, 2016; Serra, 2004). Assim, torna-se essencial instigar entre os vários profissionais de educação uma atmosfera cooperativa e colaborativa, na qual é fomentado “o respeito mútuo” (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2004, p. 51), com vista a desenvolver um “ensino/aprendizagem eficaz e de qualidade” para as crianças (Sobral, 1993, p. 35). Ressalva-se que o perfil duplo permite um olhar, por parte dos seus profissionais, sobre a exigência de articulação educativa que a continuidade entre os dois níveis educativos, para que “não se aprofundem discontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17), propiciando o sucesso educativo das crianças. Aquando a articulação entre os dois contextos de educação, a EPE e o 1.º CEB, é praticada e vivenciada em diversos momentos, possibilita na criança a criação de laços de continuidade (Portugal, 1992).

Em continuidade, a formação do docente de perfil duplo possibilita o enriquecimento da sua prática na medida em que permite que o profissional se adapte às mudanças que a criança sofre entre os dois níveis educativos. Mais uma vez, esta formação proporciona, não só a aquisição de um conhecimento teórico e prático relativo a cada valência, mas também a tomada de consciência da importância de existir uma continuidade entre os dois níveis assente na cooperação e colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB (Serra, 2004). Em concordância, a colaboração entre os vários profissionais educativos revela-se como uma componente essencial na prática, uma vez que a reflexão conjunta favorece o crescimento de competências do profissional (Damiani, 2008).

Salienta-se, ainda que aliado ao paradigma socioconstrutivista associa-se a metodologia de trabalho de projeto (MTP), que assume um papel fulcral no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que através desta encontram-se interligados os pilares da educação defendidos por Delores (1996), cabendo às

crianças a resolução de uma situação de “forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p. 55). Assim, de modo a dar resposta às situações colocadas a MTP, na qual estão definidas quatro fases, nomeadamente a (I) definição do problema, (II) a planificação e desenvolvimento do trabalho, (III) a execução e, por último, (IV) a avaliação/divulgação do projeto, o docente deve adotar esta metodologia como parte integrante do ato educativo (Vasconcelos, 2011) a fim de promover uma articulação curricular.

A primeira fase do trabalho de projeto diz respeito à definição do problema ou questão a ser respondida. O problema ou questão podem surgir devido a interesses demonstrados pelo grupo ou, ainda, problemáticas que o educador/professor considere pertinentes (Gambôa, 2011). Neste sentido, cabe ao docente analisar a problemática escolhida de modo a perceber se a mesma tem, ou não, soluções possíveis. Ainda nesta fase as crianças trocam ideias e conversam sobre o que sabem e o que gostariam de saber acerca do tema, o profissional de educação deve escutar o grupo e colocar propostas mais complexas (Vasconcelos, 2011). A fase da planificação e desenvolvimento do trabalho é o momento em que se deve fazer um mapa conceptual com as questões que se pretende responder ao longo do projeto, deve ainda ser desenvolvida uma planificação do desenvolvimento a seguir, dando resposta às seguintes questões, o que vai ser feito, como vai ser feito, quem o vai fazer e quando o vai fazer (Vasconcelos, 2011).

Já a terceira fase do trabalho de projeto diz respeito à execução, quer isto dizer a pesquisa e reflexão acerca dos dados recolhidos acerca do objeto em estudo. No decorrer do trabalho de projeto o profissional de educação deve promover momentos de acompanhamento e apoio ao grupo, fomentando novas perspetivas sobre a investigação a decorrer. Posteriormente, as crianças devem organizar, selecionar e registar a informação através de desenhos, fotografias, gráficos, entre outras estratégias (Vasconcelos, 2011). Por fim, na fase da avaliação/divulgação do projeto é pretendido que o grupo “tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 105), e que torne este conhecimento útil para outros membros da comunidade. Importa referir que as várias fases do projeto podem e devem interligar-se, promovendo um conhecimento mais rico e completo (Vasconcelos, 2011).

Neste sentido, a MTP possibilita que a criança desenvolva capacidade de colaboração e interação para a construção do seu próprio conhecimento. A aprendizagem colaborativa e cooperativa fomenta o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo, a partilha de ideias, as interações sociais entre crianças e o envolvimento e motivação intrínseca na realização de atividades (Torres & Irala, 2015).

Em suma, todos os conceitos explanados ao longo do capítulo devem orientar a prática e estar articulados com vista a uma aprendizagem holística da criança. Além disso o quadro teórico analisado serviu como base para as opções metodológicas adotadas no decorrer da prática profissional, tal como será evidenciado no terceiro capítulo do presente relatório.

2. PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante algum tempo, a educação de infância foi considerada um “assunto privado que, apenas, respeitava à família” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32), e, conseqüentemente, não era devidamente valorizada. Neste sentido, a partir da década de 50 surgiram as primeiras instituições voltadas para a formação de educadores de infância, alterando a visão existente sobre a educação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). No entanto, apenas em 1986, através da publicação da LBSE, a EPE integrou o sistema educativo, sendo considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Nesta altura a frequência das crianças neste contexto educativo apresenta-se como facultativa mas fulcral na medida em que é através da EPE que se desenvolvem competências essenciais, quer ao nível académico, quer ao nível pessoal e social (Formosinho, 1998). Através da Lei n.º 65/2015 de 3 de julho instalou-se a “universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade” (artigo 1.º). Neste seguimento, aquando a entrada das crianças na EPE, as mesmas passam a fazer parte integrante do processo educativo, no qual devem ser valorizados e aprofundados os seus valores, desenvolvidos previamente no contexto

familiar, para tal, é necessário que seja estabelecida uma relação entre os dois contextos em que a criança se encontra inserida (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com a Lei Quadro para a EPE são definidos alguns objetivos pedagógicos que visam dar resposta às diversas necessidades de cada criança, pelo meio de “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança” (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 10º), fomentar o espírito crítico e estético e estingar o desenvolvimento da “expressão e comunicação” (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 10º), para tal é pretendido a “igualdade de oportunidades” (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 10º) contribuindo para o sucesso educativo, respeitando as características de cada criança. Ainda, o envolvimento e participação das famílias no processo educativo a fim de promover o desenvolvimento integral da criança (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 10º). Efetivamente, a prática pedagógica deve ter por base as características, necessidades e interesses das crianças assumindo um paralelismo com o conjunto de princípios evidenciados na Lei Quadro. Desta forma, a ação do educador é demarcada pela forma como desenvolve o currículo e pela relação que cria com as crianças.

Em conformidade, na EPE “cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24), sendo que cabe ao profissional da educação promover o desenvolvimento destas dimensões no seio do grupo. Se inicialmente a educação era vista do ponto de vista da ética do educar, atualmente, é sabido que tanto o cuidar e educar devem estar presentes na EPE, na medida em que é através da relação afetiva que a criança cria com o adulto, que a mesma se vai sentir segura para desenvolver competências a todos os níveis (Marta, 2015). Neste sentido, educar centra-se na “aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos” (Marta, 2015, p. 114). Por outro lado, a ética de cuidar tem como foco a criação de um vínculo emocional e afetivo entre as crianças e o educador de infância, sendo que esta relação implica que os profissionais da educação se “conheçam a si próprios” (Marta, 2015, p. 128), para tal, é esperado por parte do docente dar respostas às necessidades “de segurança, de proteção e de bem-estar” (Marta, 2015, p. 114). Neste seguimento, é necessário, tal como referido, que exista um equilíbrio entre ambas as éticas a fim de “promover o desenvolvimento da criança e o

desenvolvimento [da identidade] profissional do educador” (Marta, 2015, p. 131).

Neste âmbito, a EPE evidencia-se pela importância atribuída ao desenvolvimento holístico da criança entre os três anos e entrada na escolaridade obrigatória. Tal como a Lei Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 2.º afirma a EPE deve promover o desenvolvimento equilibrado da criança com vista à sua inserção “na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. No decorrer da aprovação da Lei Quadro da EPE foram publicadas as OCEPE, que visam guiar o educador de infância nas suas práticas pedagógicas e fornecer uma referência comum aos educadores de infância que visa a “construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5), além disso, no presente documento encontra-se preconizadas fundamentações para a tomada de decisões educativas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Em 2016, este documento orientador sofreu algumas reformulações. É de salientar que as OCEPE devem ser vistas como um documento orientador, podendo e devendo ser adaptado às características do grupo de crianças, desta forma, cabe ao educador de infância conhecer o grupo e desenvolver o respetivo currículo.

O desenvolvimento destas orientações fomentam uma aproximação ao 1.º CEB, posto que através das linhas orientadoras defendidas pelo documento os educadores de infância ficam dotados de estratégias que apoiem a transição entres os níveis educativos. É sabido que devemos encarar a educação como um processo contínuo, e para tal é fundamental ver este documento tendo em conta momentos anteriores e posteriores no processo educativo, sendo que só através desta visão é garantido “um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Costa J. , 2016, p. 4).

Aquando a realização da planificação compete ao educador de infância “potenciar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (Zabalza, 2001, p. 42), para tal é necessário respeitar as especificidades, capacidades e ritmos de aprendizagem de cada criança. Em consonância, a planificação não deve ser rigorosa, pelo contrário, a mesma desse assumir um carácter flexível a alterações, com o propósito de dar tempo para que cada criança realize as atividades no seu próprio ritmo e, para além disso, no decorrer das atividades planificadas podem surgir outros interesses

ou questões que não podem ser desvalorizadas, mas sim que devem ser respondidas. Desta forma, a planificação deve dar resposta aos interesses, motivações das crianças a fim de suprimir as dificuldades que possam surgir no seio do grupo. Ademais, de modo a apoiar a organização e gestão curricular existe o projeto curricular de grupo, o qual é construindo assente nos conhecimentos que o educador de infância detém relativamente às crianças e adequado às necessidades e interesses do grupo (Circular nº 17/DGIDC/DEPEB/2007). Para a planificação da ação é fundamental que o educador de infância reflita acerca da sua prática, valorizando as características e contexto familiar de cada criança. Assim, cabe ao docente conferir à criança um papel ativo no planeamento da ação, dando à mesma o direito a ser ouvida (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Em conformidade, o educador deve servir-se como suporte para construir e gerir o currículo pelas OCEPE e pelos modelos pedagógicos, adaptando as suas práticas às necessidades e interesses observados no grupo. No que refere às OCEPE, estas não defendem “um determinado modelo pedagógico” (Folque, 2012, p. 49), mas sim orientam os profissionais da educação a fim de desenvolver uma “pedagogia no âmbito de uma abordagem socio-construtivista e ecológica” (Folque, 2012, p. 49). Efetivamente, é pressuposto que a criança seja o centro do processo educativo, valorizando os seus interesses e curiosidades, ao contrário do que se acreditava no século XVII, que as crianças eram “mais fracas e menos inteligentes” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 15) que os adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Por conseguinte, cabe ao educador de infância dar resposta aos direitos concedidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças, através de dar à criança a possibilidade de a mesma assumir um papel ativo no dia-a-dia (Trevisan, 2016).

Tendo em conta a ideia supracitada, os educadores devem pensar no ambiente educativo de forma ao mesmo dar resposta às necessidades de cada criança. Neste sentido, na sala de atividade onde foi desenvolvida a PES, tal como Folque afirma, são valorizados vários modelos pedagógicos que em complemento com a OCEPE, incorporam uma visão integradora da educação (Formosinho, 2013). Os vários modelos curriculares da EPE destacam-se pelo papel que dão à criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem, competindo ao educador de infância orientar, fomentando a pedagogia

construtivista. Posto isto, para a organização do ambiente educativo é necessário refletir acerca dos ideais de cada modelo curricular e sua adequação no contexto educativo da PES. Assim, foram valorizados a abordagem High/Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Pedagogia-em-Participação e a MTP. Sendo papel do educador orientar, observar o ambiente e escutar a criança com o propósito de adaptar a sua ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Desta forma, a organização do ambiente educativo encontra-se em constante reformulação pelas crianças e educador de forma a responder às diferentes necessidades do grupo (Gandini, 2016), tendo em conta que o desenvolvimento é influenciado pela relação entre a criança e o meio (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim sendo, “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24)

Neste seguimento, na sala de atividades da PES é valorizada a pedagogia-em-participação, com vista uma organização do grupo que proporcione a interação e socialização entre os vários intervenientes do processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, a pedagogia referenciada caracteriza-se pela “criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32), permitindo à criança construir o seu próprio conhecimento a partir da iteração com os pares e adultos. Esta pedagogia interliga-se com a MTP, na medida em que a primeira se destaca pelo desenvolvimento de projetos que fomentam a aprendizagem através da pesquisa e experimentação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). A MTP caracteriza-se pela pesquisa de um tema de interesse ou problema, a planificação do que se pode e deve fazer, de seguida passa-se à execução e, por fim, a avaliação/divulgação do trabalho desenvolvido ao longo do projeto (Gambôa, 2011), tal como como se poderá verificar no capítulo três do presente documento.

Ainda, a abordagem Reggio Emilia reforça o papel da criança no centro da aprendizagem através da pedagogia da escuta, na qual a comunicação e partilha das descobertas, pensamentos, ideias e sentimentos entre crianças e adultos é valorizado, fomentando, também, o trabalho por projetos (Lino, 2013; Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Para além disso, na presente

abordagem os espaços verticais da sala assumem um papel fulcral, tal como no contexto da PES, visto que é nas paredes que se encontram expostos os trabalhos que as crianças produzem “no âmbito das experiências e projetos que realizam” (Lino, 2013, p. 123).

Em continuação, os espaços verticais da sala de atividades não são apenas ocupados pelas produções das crianças, mas também pelos instrumentos de pilotagem, associados ao MEM, que ajudam na “planificação, gestão e avaliação” diária do grupo (Niza, 2013, p. 151). Neste sentido, a organização do espaço da sala de atividades é pensado para dar resposta às necessidades do grupo, para tal em contexto da PES a sala encontra-se dividida por áreas de interesse, que permitem às crianças vivências da “realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). Ademais, as várias áreas devem estar equipadas com diversos “materiais relacionados com o tipo de actividade lúdica” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 42), colocados de forma a estarem facilmente acessíveis às crianças com o propósito de instigarem a autonomia da criança (Folque, 2012).

Simultaneamente, a organização do tempo também apresenta uma parte fulcral da organização do processo educativo, tal como destacado no modelo High-Scope, uma vez que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), assim, cabe ao educador de infância pensar previamente na rotina, mas deixar que as crianças a contruam e se apropriem progressivamente (Hohmann & Weikart, 2011). Neste âmbito, a gestão do tempo educativo e flexível, pois implica que todos os momentos tenham significado para as criança, sendo necessário respeitar o tempo que cada criança precisa para fazer “experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 30).

Neste seguimento, ao longo da prática profissional desenvolvida na PES está previsto o desenvolver uma pedagogia assente nas características e aspetos mais relevantes dos vários modelos pedagógicos, adequados ao grupo em questão. Desta forma, é fundamental que o educador direcione as suas práticas abordando as áreas de conteúdo com base nos interesses e necessidades das crianças. Por conseguinte, a organização do ambiente educativo é tida como a expressão da intencionalidade do profissional da

educação, devendo assegurar as necessidades da criança a nível cognitivo, emocional e físico (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2004). A organização do ambiente educativo encontra-se em permanente reestruturação, tal como referido acima, quer pelas crianças quer pelo educador, com a finalidade de fomentar momentos de aprendizagens significativas para o grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), tal como é reforçado pelo modelo pedagógico de Reggio Emilia, no qual o espaço é visto como o “terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120).

É ainda de salientar, que, segundo o MEM, os grupos são constituídos por crianças com idades, ritmos e capacidades diferentes, tal como se verifica em contexto da sala de atividades, a fim de potenciar ao grupo o enriquecimento das suas aprendizagens através da interação e cooperação entre crianças (Niza, 2013). Em conformidade, a abordagem High-Scope valoriza a aprendizagem pela ação, declarando que a criança constrói novos conhecimentos através da “acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Em continuação, é essencial que a criança vivencie momentos que promovam estas interações promovendo o desenvolvimento do seu conhecimento.

De forma a dar resposta às necessidades das crianças “a ação pedagógica do educador tem como centro a criança através da atenção que os educadores dão aos seus interesses” (Ribeiro E. , 2016, p. 127). Por conseguinte, é sabido que é fundamental o educador de infância deve apoiar as crianças na construção dos seus conhecimentos através da organização do educativo. Ademais, é papel do profissional de educação ajudar e apoiar as crianças nas aprendizagens atividades a fim de alcançarem os diferentes níveis de desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011). Em conformidade, o educador deve permitir que as crianças assumam um papel ativo nas interações entre o grupo e, ainda, proporcionar o contacto com diversificados materiais (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste sentido, os vários modelos curriculares supracitados assentam no paradigma socioconstrutivista, destacando-se por colocarem a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem, atribuindo uma voz ativa às crianças, salienta-se, ainda, a valorização do trabalho de grupos. Nesta perspetiva, os modelos curriculares encontram-se interligados a fim de promover um desenvolvimento holístico das crianças através das várias

relações de cooperação entre os vários intervenientes do processo educativo. Posto isto, é fulcral dar atenção as interações sociais que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem visto que as mesmas contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas entre os pares, o educador de infância e as famílias que visa o aumento da autoestima e confiança das crianças, fomentando o desenvolvimento holístico da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Barbeiro & Vieira, 1996). Ademais, cabe ao educador respeitar os conhecimentos prévios e as vivências de cada criança, pois no momento em que as mesmas começam a frequentar a EPE já apresentam aprendizagens que adquiriram “nos contextos informais da experiência diária” (Ribeiro E. , 2016, p. 40), assim, todos estes conhecimentos devem ser tomados em conta, e deve ser apartir dos mesmo que deverão ser construídos novos saberes e mais aprofundados.

Neste âmbito não se pode dissociar a família do contexto educativo, uma vez que ambos os contextos colaboram para as aprendizagens e desenvolvimento da educação da criança e para tal, deve encontrar-se em constante parceria. Neste âmbito, é papel do educador de infância fomentar momentos de interação e comunicação com a família de modo a compreender as “necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Esta relação real e efetiva entre o Jardim de Infância e a família possibilita que as crianças desenvolvam o sentimento de segurança e confiança pois na escola não se deparam com um contexto completamente díspar e desconetado do contexto vivenciado em casa (Barbeiro & Vieira, 1996; Sarmento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009).

Através das relações de parceria que se estabelecem entres os vários intervenientes é possibilitada uma avaliação da ação educativa mais completa, na medida em que a observação e escuta da voz da criança não pode ser desassociada do seu contexto familiar. Ao longo da PES procurou-se valorizar a observação da criança com o objetivo em refletir, planificar e avaliar a intencionalidade educativa do docente (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, a avaliação na EPE assume um carácter formativo, resultante de um processo contínuo e interpretativo a fim de uma aprendizagem ativa por parte da criança (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), para tal procura-se a reflexão acerca das ações educativas com

vista à superação das dificuldades encontradas em cada criança, ao invés da atribuição de uma classificação. Aquando o educador realiza a reflexão, consigo próprio e através da partilha de vivências com os outros, sobre as suas práticas educativas, assumindo uma atitude aproximada à IA elencada no capítulo 2, possibilita a reconstrução da sua identidade profissional e por sua vez da ação educativa proporcionando a sua adequação de acordo com os interesses, necessidades, aprendizagens e dificuldades do grupo (Portugal & Laevers, 2010).

3. PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico é uma etapa da formação educacional universal e obrigatória, tem a duração de 9 anos e encontra-se, atualmente, dividido em três ciclos sequenciais, cada um fragmentado em diferentes anos de escolaridade. O 1.º CEB tem a duração de quatro anos e abrange crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Este nível de educação prevê o desenvolvimento integral da criança, estimulando a aquisição e progressão de competências ao nível pessoal, social e motor (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Este nível educativo deve, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, assentar um conjunto de objetivos, nomeadamente, potenciar o desenvolvimento harmonioso através da descoberta dos interesses, aptidões e das capacidades de cada criança e, também, proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, valores e atitudes a fim de formar cidadãos ativos e críticos capazes de viver numa sociedade democrática. Este documento salienta, ainda, peculiaridades do 1.º CEB destacando objetivos para as diferentes áreas do currículo, procurando, paralelamente desenvolver competências ao nível da cidadania (Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Em conformidade, com vista a organização destes objetivos surgem os planos curriculares do ensino básico, assim, com o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro foi estabelecida a Matriz Curricular do 1.º CEB, que pretende dar a conhecer as áreas de conteúdo e respetiva carga horária para

cada ano de escolaridade. Relativamente à carga horaria das áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar mandem-se ao longo dos quatro anos de escolaridade. Assim, as primeiras supracitadas têm um mínimo de sete horas semanais, enquanto Estudo do Meio e a área de Expressões foi estabelecido um mínimo de três horas. Já no que refere às restantes áreas mencionadas abrangem um horário mínimo de 1,5 horas e uma hora, respetivamente. Faz parte da matriz a componente facultativa de Atividades de Enriquecimento Curricular, na qual é estabelecida a carga horária de 5,5 a 7 horas por semana, durante o 1.º e 2.º anos. Já no 3.º e 4.º ano a carga horaria corresponde entre 3 a 5,5 horas, sendo que, em contrapartida, é introduzido a componente de Inglês, com um mínimo duas horas, de carácter obrigatório. Ainda, existe a componente facultativa de Educação Moral e Religiosa com um mínimo de 1 uma hora semanal. No que refere ao predomínio de umas áreas perante outras do currículo verifica-se que o mesmo leva a uma hierarquização do conhecimento, o que condiciona a formação integral dos alunos e favorece uma descontextualização da aprendizagem uma vez que o conhecimento é fragmentado (Alonso & Silva, 2005).

Neste seguimento, é necessário que o docente estabeleça um compromisso com as diferentes áreas de forma a desenvolver as competências inerentes a cada uma de forma articulada. Em conformidade, existem documentos orientadores da prática educativa que se encontram em constante reflexão e avaliação de modo a estarem adequados às necessidades da ação educativa. Efetivamente, o currículo português sofreu uma reorganização de forma a dar uma resposta mais completa ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), que invoca a necessidade de criar um quadro de referência que visassem a promoção de princípios, valores e competências, que englobem “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Oliveira-Martins, 2017, p. 1). Tais competências apresentam-se como fulcrais para a construção de um perfil de um cidadão preparado para a sociedade tendo uma base humanista (Oliveira-Martins, 2017).

Esta reorganização originou as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas em julho de 2018. Estas dizem respeito a um conjunto de conhecimentos a adquirir nomeados como conteúdos de conhecimento e,

ainda, capacidades e atitudes a desenvolver em cada componente do currículo por ano de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Com efeito, é a partir deste conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que as escolas devem definir as suas opções curriculares com vista o desenvolvimento das competências definidas pelo PA. A articulação dos dois documentos supracitados apresentam, desta forma, as diretrizes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica centrada nas potencialidades individuais de cada criança.

Assim, no que se refere ao 2.º ano de escolaridade, encontramos quatro documentos referentes a Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Física, quatro comuns aos quatro anos do 1.º CEB, que englobam as vertentes da Educação Artística, nomeadamente, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música, e, ainda, um documento comum aos três ciclos do Ensino Básico, que diz respeito à componente de Cidadania e Desenvolvimento. Em conformidade, as AE de cada componente do currículo, referentes unicamente ao 2.º ano de escolaridade, organizam-se em três partes, iniciando com uma introdução à temática, destacando algumas das competências fulcrais a desenvolver ao longo do ano de escolaridade. Salientando-se ainda o foco para estabelecer um *continuum* no processo de ensino e de aprendizagem, fomentando uma abordagem interdisciplinar, numa segunda parte destaca-se as áreas de competência do PA e, de seguida, apresentam a Operacionalização das AE.

A Operacionalização das AE são apresentadas em quatro partes: o Tema/Organizador, os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes, as Práticas Essenciais de Aprendizagem e, por fim, os descritores do Perfil dos Alunos.

Nesta parte das AE, cada documento específico aborda os seus conteúdos de aprendizagem. A área da Matemática encontra-se organizada em três conteúdos de aprendizagem, Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, dentro de cada um encontramos os respetivos subdomínios e objetivos. O documento de Português está organizado por domínios, mais concretamente a Oralidade, onde os objetivos estão divididos em duas partes, compreensão e Expressão, Leitura-Escrita, sendo que os objetivos se encontram divididos pelas duas componentes, Educação Literária e Gramática. A Operacionalização das AE de Estudo do Meio, tal como as de Português, são apresentadas por domínios,

nomeadamente, Sociedade, Natureza, Tecnologia e, em último lugar, o domínio com a junção dos supracitados, Sociedade/Natureza/Tecnologia. Ainda, a Educação Física apresenta apenas um organizador, Área das Atividades Físicas, e dentro do mesmo apresenta os conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidas, destacando três grandes áreas, perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios e jogos.

Já no que respeita as AE organizadas por ciclo, verificamos uma organização interna diferente. Estas iniciam-se por uma introdução, de seguida, apresentam os três Organizadores das AE, Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Salienta-se que os mesmos são comuns às quatro áreas, no entanto cada uma delas apresenta as características que é proposto desenvolver ao longo do ciclo, ainda. As AE contêm, ainda, um espaço denominado por AE por Ciclo onde é destacada a importância da sequencialidade entre os conteúdos. Por fim, tal como os documentos das AE apresentados acima, estes também terminam com a Operacionalização das AE, estruturadas pelos domínios mencionados anteriormente.

Por último, as AE referentes à área de Cidadania e Desenvolvimento começa com um enquadramento dos valores a desenvolver partindo para a Operacionalização no Currículo Escolar onde são apresentados os domínios presentes nesta componente.

Efetivamente, os documentos supracitados são essenciais para os professores do 1.º CEB, na medida em que orientam a sua prática profissional. No entanto, é de destacar a importância de o profissional de educação assumir uma postura reflexiva acerca dos mesmos aquando a gestão e desenvolvimento do currículo, uma vez que o ensino deve ser adequado às características do grupo-turma em questão e seus contextos, de forma a fomentarem a participação ativa de todos os alunos. Para tal, os referidos documentos devem ser lidos considerando a sua vertente flexível (Roldão, 1999).

Por conseguinte, é objetivo do professor promover um currículo articulado, com vista o fim do ensino fragmentado. Desta forma, o docente deve construir um plano que fomente experiências com as aprendizagens e conteúdos que valorizem uma postura ativa por parte dos alunos. Segundo Leite (2012), para existir articulação é indispensável que exista cooperação entre os profissionais de educação, envolvimento com a comunidade pela dinamização de atividades,

envolvimento das famílias, valorização do conhecimentos prévios dos alunos e estabelecer uma relação entres os conteúdos das diferentes áreas disciplinares. Neste sentido, no decorrer da prática educativa desenvolvida de modo a propiciar uma ação significativa, foi valorizada esta articulação, tal como pode ser verificado no terceiro capítulo do presente documento.

Nesta linha de ideias, torna-se importante salientar o papel do professor no processo educativo. Para tal, é necessário, num primeiro momento, realçar que neste nível de ensino caracteriza-se pela monodocência (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), sendo assim a responsabilidade de gerir o currículo, de forma articulada e integrada, de um só professor. No entanto, é, ainda, possível existir coadjuvação por professores do mesmo ou outro nível de ensino pertencentes à escola, assim, o ensino pode acontecer com uma maior qualidade por meio da cooperação entre docentes.

Neste seguimento, cabe ao docente elaborar um currículo integrado de forma a potenciar uma “construção conjunta e articulada” (Alonso & Silva, 2005, p. 43), na qual a organização dos conteúdos parte de um tópico integrador, promovendo o desenvolvimento holístico da criança (Roldão, 2004). A articulação curricular prevê a interligação de saberes pertencentes às diferentes áreas do currículo com vista à aquisição, por parte das crianças, do conhecimento de forma global e integradora. É de salientar que, esta articulação deve ser realizada com algo sequencial promovendo o desenvolvimento contínuo e progressivo das capacidades e competências (Morgado & Tomaz, 2009).

Em concordância com o referido, o profissional de educação deve adequar a sua ação com vista a criação de oportunidades e experiências que valorizem a criança como protagonista na construção do seu conhecimento (Perrenoud, 1999). Nesta sequência, surge a flexibilização curricular na gestão do currículo através da MTP, abordagem utilizada recorrentemente em contexto de EPE, uma vez que a partir dos interesses e curiosidades das crianças é possível abordar e criar uma relação entre os conhecimentos. Esta metodologia possibilita a construção de plano que fomente o desenvolvimento dos alunos em várias dimensões, uma vez que alude a uma abordagem da “aprendizagem de saberes integrados” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 47) levando à mobilização e construção conhecimento curriculares a partir da interligação do conhecimento com o contexto, os conhecimentos prévios e as vivências das

crianças. Tal poderá ser verificado no capítulo 3 do presente relatório, onde será descrito e analisado a abordagem aproxima à MTP desenvolvida numa sala do 1.º CEB.

Em consonância, a gestão do currículo de forma flexível contribui para que todos os alunos adquiram competências e conhecimentos essenciais. Assim, é papel do docente planificar a ação tendo em conta as dificuldades e interesses de cada aluno e dos contextos em que se encontram inseridos (Araújo & Cruz, 2005). No decorrer de uma prática educativa significativa, torna-se fulcral abordar o papel das estratégias e recursos no que diz respeito à influência na atenção e motivação do grupo-turma, uma vez que é através das mesmas que a criança demonstra vontade de construir o seu conhecimento e partilhá-lo com o restante grupo. Efetivamente, é necessário que o professor seja criativo na forma de diversificar e utilizar os recursos e estratégias, uma vez que os alunos detêm uma predisposição para aquilo que é novo, despertando a sua curiosidade e, por sua vez, o seu envolvimento nas tarefas (Quadro-Flores, Ramos, & Escola, 2015). Em conformidade, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem em contexto educativo como uma estratégia de ensino que motiva as crianças para a aprendizagem, uma vez que integram som, imagem e a interatividade reforçando, desta forma, a retenção de informação (Marques & Caetano, 2002).

Para que a utilização das TIC seja uma mais-valia nas práticas educativas é necessário que a seleção dos recursos seja cuidadosa de modo a que a integração das TIC promova aprendizagens ricas (Amante, 2007) que favoreçam a aquisição e melhorias de competências ao nível do “comportamento, a confiança dos alunos” (Quadro-Flores, Escola, & Peres, 2001, p. 403) , fomentando a aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, leva a que os alunos compreendam “melhor os conteúdos curriculares” (Quadro-Flores, Escola, & Peres, 2001, p. 403). Por conseguinte, o professor deve assumir a sua ação como ensinar os alunos a aprender através da promoção de experiências que propiciem aprendizagens significativas, num ambiente de comunicação (Roldão, 2005). Assim, ao propiciar a utilização desta estratégia através da sua aplicação, mas também através da criação de condições para que os alunos tenham a possibilidade de experienciarem estas ferramentas, o profissional de educação vai promover o desenvolvimento de competências como a autonomia da criança.

Neste seguimento, a utilização do manual escolar é uma outra estratégia que apresentada o manual como um promotor do conhecimento (Santo, 2006), contudo é necessário que este seja usado pelas suas potencialidades, ou seja, deve ser abordado como uma proposta “complementar com outros materiais curriculares” (Pacheco, 2001, p. 79), proporcionando a dinamização de uma ação educativa motivadora e inovadora.

Ainda, uma outra estratégia passa pela promoção de atividades em pequenos grupos, que assentem na construção de saberes por meio da cooperação e colaboração, permitindo desenvolver na criança a capacidade de escutar “diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 138). Esta estratégia possibilita, também, que os alunos discutam as ideias entre si, fomentando a organização do seu pensamento e a reflexão acerca do pensamento do outro (Perrenoud, 1999), cabendo ao profissional de educação o papel de moderador do processo, devendo, quando necessário, suscitar nos grupos “alguma dinâmica” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 145).

Em consonância, torna-se necessário desenvolver práticas educativas inovadoras, adequar as metodologias e diversificar recursos a fim de criar oportunidades prazerosas para todas as crianças, tendo em conta as suas especificidades e interesses, para tal, o professor não pode dinamizar as atividades para todo o grupo da mesma forma. Efetivamente, assumindo a educação numa postura assente no paradigma socioconstrutivista, torna-se essencial realçar o papel do aluno em todo o processo educativo. Desta forma, é importante que o profissional de educação valorize os conhecimentos prévios da criança para que, a partir dos mesmos, seja possível estabelecer uma ligação com novos conhecimentos com vista a aprendizagens significativas (Ausubel, 2003). Em conformidade, é essencial que exista um espaço que propicie que a criança fale e seja escutada, valorizando, assim, o contributo do aluno atribuindo-lhes um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, através da criação de condições para que as crianças partilhem ideias e experimentem (Cardoso, 2002).

Neste processo surge a avaliação, que se apresenta como um sistema que tem como principal objetivo a “obtenção de informação” (Pacheco, 2001, p. 129) com vista melhorar o processo de ensino e, por este motivo, não deve ser utilizado apenas uma modalidade de avaliação, mas sim as três modalidades,

diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). No que concerne à primeira, a avaliação diagnóstica, é realizada no início de cada ano letivo ou sempre que considerado oportuno, tem como principal finalidade que o professor adquira informações sobre os seus alunos, nomeadamente, os seus conhecimentos prévios e as suas dificuldades. Podendo a partir deste conhecimento adequar as suas estratégias aos conhecimentos, interesses e ritmos de aprendizagem (Diogo, 2010). A avaliação formativa, já abordada anteriormente, caracteriza-se pelo seu caráter contínuo, permitindo gerir a progressão de aprendizagem com vista o reajustar das práticas pedagógicas do docente. Por este motivo, privilegiou-se, ao longo da PES, esta modalidade de forma a acompanhar o processo de desenvolvimento de aprendizagem por parte das crianças e, conseqüentemente, uma melhoria da ação educativa por parte da mestrandia. Por fim, a avaliação sumativa, de caráter quantitativo, traduz-se na realização de um balanço final e globalizante acerca das competências, conhecimentos e atitudes das crianças, este geralmente ocorre no final de cada período ou aquando o fim de alguma matéria ou conteúdo de uma área curricular (Diogo, 2010).

Com efeito, cabe ao docente mobilizar e utilizar as diferentes modalidades, de modo a refletir acerca da prática a fim de melhorar a promoção de aprendizagens de qualidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste seguimento, o profissional de educação deve definir as suas ferramentas de avaliação tendo em conta a características de cada criança, bem como os objetivos de cada atividade.

Toda a ação pedagógica desenvolvida procura atender às necessidades, interesses e dificuldades das crianças e, ainda, ao currículo. Com vista a dar resposta aos primeiros referidos realizou-se observação participante e, posteriormente, à reflexão do contexto e da turma em questão. Ainda, as várias intervenções realizadas procuraram propiciar a participação ativa de todas as crianças no processo de aprendizagem, através da criação de oportunidades para a experimentação de atividades inovadoras e significativas, como será elencado no terceiro capítulo do presente relatório.

Efetivamente, com o processo de observação e reflexão constante foi possível um desenvolvimento profissional mais completo, na medida em que quando em contexto educativo é necessário que ocorra, constantemente, uma reformulação das práticas para a procura de soluções, com base nos

conhecimentos científicos e pedagógicos. Em conformidade, o perfil do profissional de educação deve assentar numa relação crítica entre a teoria e a prática, a partir da qual é construída a sua identidade profissional.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O que dá sentido quer ao jardim-de-infância quer à escola é estar ao serviço da criança”
(Ribeiro A. , 2002, p. 66)

O presente capítulo tem como principal objetivo a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, visto que o meio onde o individuo se encontra influencia o seu comportamento e desenvolvimento (Portugal, 1992). Assim, ao conhecer o contexto e as suas dinâmicas é possível adequar e melhorar as práticas educativas. Para tal, será, num primeiro momento, esplanada a descrição acerca da instituição da PES, do seu meio circundante e da equipa educativa.

Neste sentido, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos. No que diz respeito ao primeiro, este destina-se a caracterização da instituição cooperante, tal como descrito acima, visto que o contexto e meio onde a instituição se encontra influencia, inevitavelmente, a educação das crianças. O segundo e terceiro subcapítulos consistem na caracterização do ambiente educativo das duas valências do contexto de estágio, a EPE e o 1.º CEB, respetivamente. Já no último ponto do capítulo é abordada a metodologia de investigação utilizada em ambas as valências da PES.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O desenvolvimento da PES teve lugar numa EB1/JI inserida num agrupamento de escolas numa cidade do Grande Porto, mais concretamente numa área urbana. É de salientar que na área circundante à instituição onde decorreu a PES existem diversos pontos de interesse, tais como associações culturais, sociais, desportivas e recreativas, um auditório municipal, e, importa ainda referir, que a mesma área se encontra localizada numa zona dotada de bons meios de transporte.

No que diz respeito ao agrupamento em questão, este inclui no total 11 instituições, nomeadamente, um JI, uma escola do 1.ºCEB, 9 escolas que incluem o 1.º CEB e JI e uma escola de 2.º e 3.º CEB. Salienta-se ainda que no Projeto Educativo do Agrupamento são evidenciados os seguintes objetivos a trabalhar, a Educação para os Valores, a Promoção do sucesso educativo e o combate ao abandono escolar e, por fim, a Promoção da Literacia, sendo que com este é pretendido combater o insucesso escolar promovendo atitudes no âmbito do saber ser, estar e fazer (PEA, 2013-2017).

No que concerne à instituição cooperante, o seu espaço físico encontra-se dotado de três edifícios distintos, correspondendo dois deles a cada valência educativa da instituição, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB, e ainda, um terceiro espaço destinado à Associação de Pais. No que refere ao espaço exterior, este inclui um campo de jogos, um parque infantil e dois espaços verdes, onde existe uma macieira, muito apreciada pelas crianças da EPE.

Relativamente ao edifício da EPE, tem duas salas de atividades, um refeitório e copa, zona de receção, uma sala de arrumos e, por fim, as instalações sanitárias dotadas de um compartimento para os adultos, e seis para as crianças, sendo que estes se encontram divididos de igual forma para cada um dos géneros. É de referir que, embora o edifício destinado à EPE seja dotado de um pequeno refeitório, as crianças que frequentam a EPE apenas o utilizam nas horas do lanche, sendo que para o almoço estas utilizam a cantina do edifício do 1.º CEB. No entanto, os horários de utilização diferem conforme o ciclo, a EPE tem o horário das 12h, enquanto o 1.º CEB utiliza a cantina a partir da 13h.

Por outro lado, existe, tal como referido, o edifício do 1.ºCEB, este encontra-se dividido em dois pisos. No que diz respeito ao primeiro piso, este inclui duas salas de aula, uma cantina, um polivalente/ginásio e as instalações sanitárias. Já no segundo piso temos quatro salas de aula, uma sala de convívio/refeitório com casa de banho para os professores, uma biblioteca escolar, as instalações sanitárias e, ainda, uma sala de arrumos. Salienta-se, ainda, que o presente edifício é dotado de um elevador para pessoas com mobilidade reduzida.

No que refere à equipa educativa da instituição, esta é composta por 19 profissionais. Dos quais, 11 incorporam o corpo docente e 8 pertencem ao

corpo não docente. Ao corpo docente integram duas educadoras de infância, duas professoras de educação especial, 6 professores do 1.º CEB e uma professora do projeto “Fenix”. O corpo não docente da instituição é constituído por três assistentes operacionais e dois assistentes técnicos na EPE, e três assistentes operacionais para dar apoio ao 1.º CEB. Evidencia-se que as interações entre os vários intervenientes do processo educativo privilegiavam o cariz de cooperação e de partilha, promovendo um clima de entreajuda entre a comunidade educativa.

Ademais, importa compreender os projetos a que a instituição cooperante se encontra ligada. Assim, a instituição encontra-se ligada a projetos como “Pilhão vai à escola”, “Plataforma Blanc”, projeto “Fenix”, “Gira Vôlei”, projeto de cuidados ambientais promovidos pela Câmara da cidade, projeto de dinamização dos espaços exteriores da escola, “eTwinning”, “Arca dos Contos”, “Saúde Oral nas Bibliotecas”, Escola Segura e a “A Família vai à Escola”. Estes projetos procuram promover nas crianças, tanto da EPE como do 1.º CEB, hábitos ao nível da educação pessoal e social e acompanhamento escolar, dando destaque ao projeto “Fenix”, destinado ao 1.º CEB, que possibilita que o professor titular da turma acompanhe alunos com mais dificuldades enquanto o professor “Fenix” acompanha a restante turma durante esse tempo letivo. No entanto salienta-se que este projeto sofreu uma pausa durante o decorrer da PES no contexto devido a um acidente de uma professora titular, logo a diáde teve de dar um contributo e olhar mais próximo com o objetivo de proporcionar às crianças um acompanhamento igualmente próximo. Destaca-se, também, o projeto “A Família vem à Escola”, vivenciado no grupo da EPE, o qual fomenta a participação e envolvimento das famílias no contexto educativo, tal poderá ser visto com mais afinco no terceiro capítulo do presente relatório.

Importa salientar que o referido contexto assenta no direito de cada criança a uma educação inclusiva, respondendo as suas potencialidades, expectativas e necessidades (Decreto-Lei nº 54/2018). Em conformidade, este decreto invoca a parceria com a família, por este motivo a diáde procurou em ambos os níveis educativos fomentar a continuidade desta relação. A escola apresenta, ainda, um horário alargado de forma a dar resposta às necessidades da família.

Com efeito, no que concerne ao horário de funcionamento da instituição cooperante, a mesma dá resposta desde as 7h30 até às 19h00, para que desta forma corresponda às exigências e necessidades que as famílias apresentam. No sentido de dar resposta ao tempo da manhã antes das atividades letivas, a escola faz parceria com uma instituição da área circundante, enquanto o restante horário de funcionamento, o prolongamento, é preenchido pelas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e a Componentes de Apoio à Família (CAF) para a EPE e 1.º CEB, respetivamente. A par disto, ocorriam ainda atividades diferenciadas com professores externos à instituição, cujo horário de funcionamento é das 15h30 às 16h30. A opção de frequentar este apoio é tomada pelos encarregados de educação no ato da matrícula. Já o horário letivo corresponde o horário entre as 9h00 e as 15h30.

Destaca-se que este agrupamento valoriza a relação entre os grupos de crianças, possibilitando através de diversas atividades, nomeadamente, atividades de dança proporcionadas por encarregados de educação, festas alusivas ao dia da criança e do dia da família. Ainda, proporciona uma transição educativa positiva através de atividades comuns aos dois níveis educativos, tal como referido, e, também, a visita das crianças da EPE às salas do 1.º CEB, de modo a conhecer as salas e as professoras que ficarão com eles no ano letivo seguinte.

2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito à EPE, torna-se fulcral entender a importância que este contexto apresenta para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano. Assim, tal como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nº 5/97 reforça a EPE visa favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Neste sentido, foi desenvolvido um documento que orientasse as práticas educativas do educador, as OCEPE, tal como referido no primeiro capítulo. Aquando o percurso da PES em EPE a mestrandia baseou-se neste

mesmo documento, com o objetivo de promover práticas com qualidade e intencionalidade educativa.

No que concerne ao contexto educativo onde a PES foi desenvolvida, o grupo era constituído por 20 crianças, sendo 10 de cada sexo, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, mais concretamente, 12 com cinco anos e oito com seis anos de idade. É ainda de salientar que uma das crianças do grupo se encontrava diagnosticada com a síndrome do X-Frágil, “uma perturbação do desenvolvimento, de etiologia genética e a principal causa de défice intelectual hereditário” (Barbosa & Barreto, 2016), e por sua vez, existiam alguns documentos afim de orientar a educadora cooperante, bem como a díade, na sua intervenção, nomeadamente, o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Para além disso, ainda existiam alguns apoios, como Educação Física Adaptada, Terapia Ocupacional e Hipoterapia.

Relativamente ao contexto familiar do grupo, verificou-se que grande parte das crianças viviam com os pais na área circundante à escola, sendo que apenas uma criança vivia com a mãe e, ainda, uma criança que vivia em guarda partilhada entre os pais. É de referir que relativamente ao número de irmãos, quatro crianças não tinham irmãos, 10 tinham um irmão mais velho, dois tinham dois irmãos mais velhos, e os restantes quatro tinham um irmão mais novo. Sabe-se, ainda, que relativamente às habilitações académicas dos pais, quatro possuíam o 9.º ano de escolaridade, uma mãe detinha o 11.º ano, com o 12.º ano existiam onze pais, e os restantes possuíam o ensino superior, sendo que dois pais eram detentores do bacharelato, 11 possuíam a licenciatura, uma mãe com o nível de mestre e outra mãe possuía o grau de doutoramento. Em relação à situação profissional verificou-se que apenas um dos pais do grupo está desempregado.

Abordando agora o espaço da sala de atividades este encontrava-se dividido por seis áreas, nomeadamente, a área do tapete (acolhimento e jogos de chão/construções), a área da biblioteca, a área de jogos de mesa, a área da casinha, área dos computadores, e a área de atividade de expressão plástica, estabelecendo uma relação com a abordagem High/Scope, Reggio Emilia, o MEM, a MTP e a Pedagogia-em-Participação. As áreas presentes na sala de atividades tinham como finalidade promover nas crianças a autonomia e a independência, permitindo uma vivência “plural da realidade e a construção

da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11). Neste sentido, a apropriação do espaço dá às crianças a “possibilidade de fazerem [as suas próprias] escolhas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26), de forma a utilizarem os materiais de diferentes formas (idem, 2016).

No que concerne aos acessos da sala de atividades verificava-se que a mesma tem duas saídas, uma delas à parte comum da instituição e outra saída para uma sala que se destina à área da pintura, inserida na área de expressão plástica, e também para a área dos computadores. Esta última sala continha uma outra saída para o exterior do edifício, possibilitando maior segurança em caso de sinistros. É ainda de referir que a sala de atividades se encontrava dotada de grandes janelas a ocupar duas das paredes da sala, oferecendo uma luminosidade natural.

A área de acolhimento era dotada de um tapete colorido, tal como o próprio nome indica e encontrava-se localizada entre o armário das construções e a secretária. É de referir que a presente área apresentava três valências, a de acolhimento, a de atividades de trabalho em grupo, como os momentos de diálogo e, por fim, a de área de jogos de construção. Nesta área existia, ainda, os instrumentos de pilotagem, referidos mais à frente no presente capítulo. Evidenciam-se estes instrumentos devido a ajudarem os intervenientes da ação na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa (Niza, 2013).

No que refere à valência de jogos de construção, ainda na área de acolhimento, esta continha um armário com várias caixas de arrumação de fácil acesso às crianças, com materiais como, peças de encaixe, uma linha de comboio, também com encaixe, de madeira, varas encaixáveis, carros e animais. A presença desta área na sala de atividades estingava à criança o desenvolvimento da sua imaginação, da motricidade fina e, ainda, da sua força física através da exploração e manipulação dos diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da biblioteca era constituída por um armário para os livros, duas cadeiras, dois sofás, uma mesa de centro, um fantocheiro e uma arca para guardar os fantoches. Esta área situava-se num canto da sala, perto da secretária da educadora e da área dos jogos de mesa, salienta-se, ainda, a proximidade de luminosidade natural, devido às grandes janelas que

ocupavam a parede, algo que valorizava a área. No que respeita os livros presentes na área, estes encontravam-se em bom estado de conservação e bem posicionados nas estantes, pois os mesmos ficavam com a capa voltada para a frente permitindo à criança uma facilidade em escolher qual o livro a “ler” (Hohmann & Weikart, 2011). Ademais, na presente área ainda se encontravam instrumentos ligados ao domínio da música, tais como, vários cd, um tambor e duas pandeiretas.

A área dos jogos de mesa localizava-se entre a área da biblioteca e a da casinha. Área dotada de um armário e vários jogos, e requeria a utilização de uma das mesas de trabalho da sala. No que concerne aos jogos presentes na área, os mesmos ofereciam diferentes possibilidades às crianças, isto significa que o grupo podia brincar individualmente ou em pequenos grupos, explorando cada jogo. É de salientar que os jogos permitiam o desenvolvimento de várias capacidades/conhecimento, nomeadamente, matemática, jogo simbólico, abordagem à escrita e a motricidade fina.

A área da casinha, situada num canto da sala, ao lado da área dos jogos de mesa, permitia à criança brincar ao faz de conta, explorar e fomentar a cooperação com os pares, para além disso, a presente área possibilitava às crianças “expressarem os seus sentimentos, usarem, a linguagem para comunicar sobre os seus papéis que representam e reponderem às necessidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188).

A área da plástica encontrava-se dividida em dois espaços. O espaço da sala de atividades que continha um armário com materiais de artes visuais, nomeadamente, materiais reciclados, de recorte e colagem, de modelagem e, ainda, contava com duas mesas. Já o espaço na sala de pintura abarcava vários armários com material de desenho, modelagem e pintura, um lavatório e um cavalete. É de evidenciar que esta era uma das áreas mais procurada pelo grupo e por sua vez apresentava uma grande diversidade de materiais, permitindo uma exploração rica por parte das crianças.

Relativamente aos espaços verticais eram preenchidos por produções artísticas e outros registos construídos pelas crianças, entre eles: as regras da sala, os instrumentos de pilotagem, nomeadamente, o quadro de presenças, o quadro do planeamento da semana, o quadro do tempo, o quadro da data e o

quadro do registo do número de crianças, estes faziam um paralelismo com o modelo pedagógico de Reggio Emilia, que apresenta que “as paredes servem de espaço temporário ou permanente da exposição da documentação” realizada no âmbito das experiências vivenciadas (Lino, 2013, p. 123).

A área dos computadores, localizada na sala de pintura, era composta por duas secretárias com dois computadores e duas cadeiras cada, dando possibilidade à criança de desenvolver atividades individuais, bem como atividades com os seus pares.

Por fim, o espaço exterior é, também, um espaço a ser valorizado no ambiente educativo, pois, “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27), o que fomenta o desenvolvimento da interação social e o contacto, exploração e manipulação de materiais naturais. No contexto da PES, o espaço exterior era bastante valorizado, pois sempre que possível o grupo fazia atividades que permitissem a utilização deste espaço.

A organização do tempo é outra dimensão educativa que importa refletir, tendo em conta que “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88). Neste sentido, a rotina diária era planeada pela educadora juntamente com a diáde pedagógica e com as crianças, sendo que a mesma era estruturada e de caráter flexível, para que cada momento tivesse sentido para as crianças, sendo que lhe era conferida a liberdade para propor quaisquer modificações (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As rotinas permitem segurança e tranquilidade às crianças, pois as mesmas são detentoras do conhecimento acerca do que se sucede ao longo dos diversos momentos do dia (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim, no que diz respeito à organização da rotina diária da sala de atividades onde decorreu a PES, esta iniciava-se por volta das 9h00 com a chegada do grupo de crianças e a sua reunião na área de acolhimento na sala, para a marcação de presenças, o registo da data e do número de crianças presentes, seguido do momento de cantar a canção dos bons dias, e as crianças tinham, ainda, oportunidade de partilhar experiências vivenciadas no dia anterior. Num momento seguinte, grupo tinha a oportunidade de realizar

atividades livres e/ou orientadas que visavam responder aos interesses das crianças. Às 10h15 dava-se, normalmente, um momento de arrumação da sala, se necessário, para posteriormente se dirigirem à área de acolhimento para que o chefe do dia (uma das crianças) pudesse chamar os elementos do grupo para se dirigirem ao refeitório para a hora do lanche, passando por um momento de higiene. Após o tempo de lanche e atividade livre, se possível, no exterior, o grupo voltava à sala de atividades para alguma atividade orientada ou para retomar aquilo que estava a fazer antes. De novo, realizavam a arrumação da sala e dirigiam-se à área de acolhimento seguindo-se o momento em que cada criança fazia a sua higiene e ia almoçar. É de referir que, geralmente, às quartas-feiras, o grupo não retomava à sala, mas sim dirigia-se ao campo de jogos ou ao ginásio, conforme o tempo meteorológico, para a realização de atividades enquadradas no subdomínio da Educação Física. Após a hora de almoço, à 13h30 e até às 15h15, o grupo regressava à sala de atividades para desenvolver atividades orientadas e/ou livres. Para terminar o dia, repetia-se o processo supracitado, e o grupo de crianças dirigia-se ao refeitório para o lanche da tarde. Aquando o término do lanche, algumas crianças tinham atividades com professores externos à escola, nomeadamente inglês, dança e karaté, enquanto as restantes ficavam com dois assistentes técnicos até à hora de saída com os seus familiares.

As relações e interações existentes no ambiente educativo, quer relações entre o núcleo do grupo de crianças, como entre as crianças e os adultos da sala, ou com a família, e, também, no núcleo de profissionais do ambiente educativo, “são essenciais para o desenvolvimento” de todo o processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Neste sentido, e tendo em conta que as relações e interações entre as crianças são influenciadas pela relação que o educador estabelece com o grupo, importa refletir acerca da última. Assim, e dando ênfase à pedagogia-em-participação, verifica-se que “as interações e relações são centrais, onde o sentimento de pertença e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). Posto isto, é papel do educador incentivar a participação de cada criança, criando oportunidades para que cada uma se relacione com o restante grupo, fomentando o trabalho

colaborativo como mote para atitudes de entreatajuda e cooperação (Santos B. , 2007). No que diz respeito ao contexto da PES, era notório que o grupo se destacava pela vontade de participar e comunicar em grande grupo, e que em pequenos grupos aquando estavam nas áreas de interesse as crianças demonstravam vontade de ajudar e participar nas brincadeiras dos outros. No entanto, é de salientar que foi evidenciado no grupo a necessidade de trabalhar o respeito pelos pares, e pelas suas produções (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por sua vez, no que concerne à relação vivida entre a família e a escola, verifica-se que a mesma assume grande importância no desenvolvimento equilibrado da criança, visto que promove a sua segurança e bem-estar (Portugal, 1992) e, ainda, fomenta o aumento da sua confiança (Barbeiro & Vieira, 1996). No contexto em questão, esta parceria apresentava-se como uma relação bastante positiva, no sentido em que as famílias eram e procuravam ser presentes na vida educativa das crianças, quer através de pequenas reuniões com a educadora da sala, quer através de participações no dia-a-dia do grupo, é de salientar que estas ocorriam através de solicitações por parte da escola e/ou por iniciativa das famílias (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), dando construção ao projeto “A Família Vem à Escola”.

Finalmente, a interação entre os elementos da equipa educativa caracterizava-se como uma relação de cooperação e entreatajuda, sendo que era visível o diálogo existente entre as duas educadoras da EPE, bem como os restantes intervenientes na ação educativa, uma vez que os membros da equipa procuravam estabelecer relação de modo a que as várias atividades desenvolvidas tivessem ligação quer entre as duas salas de atividades, que com a AAAF. Além do mais, a educadora cooperante sempre se mostrou disponível para ajudar o par pedagógico, algo que foi fulcral para a aprendizagem, visto que a partilha de conhecimento e perspetivas proporciona aos envolvidos no processo o enriquecimento de conhecimento no que diz respeito as experiências diversificadas. Todo este envolvimento e parceria entre os intervenientes da ação educativa proporcionou a mestranda o desenvolvimento da construção da sua identidade profissional.

3. CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

É indispensável ao docente caracterizar o contexto de forma a conhecer e compreender as características do meio e do grupo a fim de realizar uma prática pedagógica significativa e relevante. Assim, através uma observação participativa e recorrendo aos instrumentos de observação foi possível conhecer e caracterizar o grupo de crianças a quem se destina as intervenções educativas, o ambiente educativo e, ainda, o espaço físico.

Neste seguimento, a ação educativa desenvolveu-se numa turma do 2.º ano de escolaridade, da mesma instituição referida na caracterização do contexto de desenvolvimento da EPE. O grupo é composto por 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. É de salientar que este grupo se apresentava todo junto desde o 1.º ano de escolaridade, e que parte do grupo já vinha junto desde a EPE, na mesma instituição.

O grupo apresentava-se heterogéneo quer ao nível do desenvolvimento e capacidade de trabalho quer ao nível das características individuais. Deste grupo, duas das crianças apresentavam uma maior dificuldade ao nível do desenvolvimento da aprendizagem, encontrando-se ao nível do 1.º ano de escolaridade, sendo que necessitam de um apoio individualizado com a professora titular aquando a presença da professora “fenix” na sala de aula. No entanto, tal como referido, este apoio sofreu uma pausa durante o período da PES, assim sendo, o par pedagógico foi apoiando as crianças pela coadjuvação. Com o desenrolar das práticas educativas uma das crianças começou a acompanhar a restante turma nas aprendizagens, enquanto a outra continuava a necessitar de mais apoio. Assim, a díade verificou aquando o apoio individualizado que o interesse e envolvimento do aluno diminuía, pelo que as mestrandas tomaram em consideração integrá-lo de forma natural no apoio coadjuvado, e por este motivo não se verificou uma abordagem multinível na planificação. Mais se acrescenta que os resultados desta criança ao nível da aprendizagem, comportamento e comunicação melhoraram ao longo da ação educativa.

Ainda, a este grupo pertencia uma criança com o espectro de autismo, apresentando algumas dificuldades ao nível da interação, não estabelecendo

contacto visual quando a presença de vários adultos, e outra criança com traços de psicopata. No entanto nenhuma das duas se encontra sinalizada pois estes aspetos não influenciam negativamente as suas vivências na escola.

No que concerne às necessidades das crianças, verifica-se à necessidade de desenvolver comportamentos positivos ao nível das relações estabelecidas entre pares, pois foram observados vários conflitos. Ainda, foi evidenciado que existiam lacunas em cumprir regras na sala de aula, principalmente em respeitar regras de trabalho colaborativo.

Relativamente ao meio social onde a criança se insere, cabe ao docente procurar conhecer cada contexto de modo a adequar as suas práticas educativas (Fernandes, 2000). Neste seguimento, após a observação e análise das fichas individuais dos alunos verificou-se que relativamente à constituição dos elementos do agregado familiar que grande parte das crianças vivem com ambos os pais e irmãos, caso os tenham, sendo que apenas duas crianças moram apenas com um dos progenitores. Quando às habilitações académicas dos pais, um tem o 2.º CEB, cinco são detentores do 3.º CEB, dez concluíram o ensino secundário, três possuem o bacharelato, 19 detêm de uma licenciatura, um é detentor de uma pós-graduação, quatro concluíram o mestrado e os restantes dois têm um doutoramento, este indicador mostra-nos que nos encontramos perante uma turma cujas famílias detêm de um grau académico médio-alto pelo que pode existir um apoio diferenciado em casa para responder às necessidades da escola no que diz respeito a aspetos da comunicação e trabalhos de casa. Em relação à situação profissional evidenciase que duas mães se encontram reformadas, um dos pais é estudante e dois estão desempregados, beneficiando do Rendimento Social de Inserção. Ainda, é de referir que este grupo de crianças residia todo nas áreas circundante à instituição.

O espaço da sala de aula é o local em que as crianças passam grande parte do tempo em que se encontram na escola, assim sendo, deve ser um espaço apelativo e confortável (Teixeira & Reis, 2012). Por conseguinte, importa refletir sobre a organização da sala e os materiais presentes na mesma. O espaço da sala apresentava dimensões amplas e adequadas ao número de crianças, dispunha de três janelas grandes, numa parede, o que permitia a entrada de luz natural. No que concerne à disposição das mesas e cadeiras no espaço é sabido que este é um aspeto que “pode influenciar o tempo de

aprendizagem escolar e, desta forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 2008, p. 93), assim, no contexto da sala onde foi desenvolvida a PES verificou-se que a mesma já se encontrava num paradigma atual, sendo que algumas mesas se encontravam a formar pequenos quadrados e dando oportunidade de as crianças trabalharem em grupos de quatro elementos, existia também três mesas juntas formando um retângulo e ainda quatro mesas dispostas, de um lado da sala, individualmente numa fila horizontal voltada para o quadro. Salienta-se ainda, que os lugares se encontravam pré-definidos pela professora titular, sendo que as crianças não tinham autonomia na escolha dos mesmos. Efetivamente, a professora já realizava trabalhava num paradigma tradicional, mas, no entanto, demonstrava algum conhecimento na integração do grupo. Assim, considera-se que existiam algumas lacunas pelo que coube a diáde procurar soluções para colmatar as mesmas.

Já no que se refere aos materiais presentes na sala, esta era composta por vários recursos, mais concretamente, um quadro branco, um quadro interativo, um computador, colunas, painéis para afixar os trabalhos desenvolvidos no seio das aulas, mesas, armários destinados à arrumação de materiais para o desenvolvimento das várias atividades e, também, os manuais das crianças, de forma a que as mesmas não sejam obrigadas a carregá-los diariamente. Tal como salientado, a sala continha vários recursos que favoreciam o uso das TIC no desenrolar das atividades, assumindo assim, “um papel de relevo, enquanto mediadora do acto educativo” (Ruivo & Mesquita, 2013, p. 11), potencializando, desta forma, uma ação inovadora no decorrer da prática educativa.

Além do mais, do lado de fora da sala de aula existia cabides para as crianças colocarem os seus bens. Nas paredes, tal como na sala, existiam painéis com desenhos e trabalhos desenvolvidos pelos alunos. O facto de existir painéis e trabalhos expostos promove a consolidação e interiorização dos conhecimentos e também pode fomentar o autorreconhecimento dos alunos, valorizando desta forma as suas produções.

No que concerne à organização do tempo, a rotina diária era marcada pelo horário da turma, permitindo que as crianças sejam capazes de prever os acontecimentos e, desta forma, se sintam mais seguras e confiantes em verbalizar as suas ideias e trabalhar autonomamente (Bramão, Gonçalves, & Medeiros, 2006).

O horário da turma iniciava-se às 9h, no entanto, devido a atrasos por parte de algumas crianças a professora dava uma tolerância de cerca de 15 minutos até iniciar, efetivamente, a aula. Por volta das 10h25 a professora mandava o grupo arrumar, de forma a que quando tocasse as crianças estivessem prontas a aproveitar a totalidade do tempo de intervalo, que ocorriam entre as 10h30 até às 11h. A partir dessa hora, desenrolavam-se as atividades letivas até à 13h da tarde. Às 14h30 iniciavam-se as atividades letivas, sendo que estas tinham a duração de 1h, terminando às 15h30. É de evidenciar que se verificava alguma flexibilidade por parte da professora titular face ao horário da turma de forma a respeitar os seus ritmos, interesses e dificuldades. Ainda, no final das atividades letivas, a Camara Municipal do concelho disponibiliza um programa que promove atividades ao ar livre ou no ginásio da escola até ao tempo das Atividades Enriquecimento Curricular (AEC), sendo que 17 crianças da turma as frequentavam, no entanto, apenas 9 frequentavam todas as atividades disponibilizadas. Estas atividades englobam o inglês, artes, música, educação física e ciência viva. Após estas atividades, que terminavam por volta das 17h30, as crianças tinham a possibilidade de frequentar a Componente de Apoio à Família (CAF) ou ir para casa. É de salientar que embora estas atividades sejam lecionadas por outros docentes é fulcral que o professor titular não as descure, e, também, que exista uma comunicação entre os vários professores de forma a proporcionar um ensino completo às crianças. Este quadro mostra-nos que existe uma rotina e um horário predefinido pelo agrupamento, segundo a matriz curricular, contudo, a professora titular flexibilizava-o face às situações emergentes da prática educativa de forma a ter em atenção as necessidades, ritmos e interesses do grupo de crianças.

Com efeito, a articulação é significativa quando se interliga os conhecimentos prévios a situações reais a fim de construir novos conhecimentos, valorizando a “interação com o seu meio físico e sócio-afetivo” (Santos M. , 2002, p. 28), com vista a construção ativa do conhecimento por parte da criança, algo que o par pedagógico procurou realizar nas suas práticas, tal como apresentado no terceiro capítulo do presente relatório.

Efetivamente, a construção dos conhecimentos engloba a componente sócio-afetiva e, neste sentido, importa refletir acerca das interações entre os vários intervenientes da ação educativa e da maneira que as mesmas influenciam a aprendizagem das crianças.

Por conseguinte, relativamente as interações entre adulto-criança verificou-se uma empatia entre a professora titular e as crianças, visto que era notório a existência de momentos de escuta atenta por parte da docente, fomentando a confiança de modo a promover a participação adequada por parte de todos os alunos. Em conformidade, o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto salienta que o professor deve relacionar-se bem com as crianças e com os outros adultos possibilitando um clima na escola caracterizado pelo bem-estar afetivo, promovendo, desta forma, uma predisposição para as aprendizagens. Efetivamente, quando existe uma visão socioconstrutivista as interações apresentam-se fulcrais para o desenvolvimento das crianças, cabendo ao docente assumir uma postura de orientador (Folque, 2012).

Relativamente às interações entre adulto-adulto, estas apresentam duas vertentes, uma referente a relação entre professora e famílias e, outra, entre a docente e restantes profissionais de educação. Assim, no que refere à primeira enunciada esta acontece, principalmente, por meio das reuniões e horas de atendimento e, ainda, através da caderneta do aluno. Existe também um representante de sala que possibilita a existência de uma ponte entre a professora e os restantes encarregados de educação, sendo que neste caso, existe um contacto via telefone. É fulcral compreender que uma relação positiva entre os docentes e as famílias é essencial para conhecer fatores que podem influenciar algumas atitudes das crianças no ambiente escolar (Barbeiro & Vieira, 1996).

No que concerne à relação observada entre profissionais de educação verificou-se que a mesma se destacava por momentos de partilha e cooperação, sendo visível os momentos de diálogo estabelecido entre as várias docentes. Ademais, importa destacar a relação de proximidades criada pela docente cooperante e restante equipa educativa de modo a que as mestrandas se sentissem acolhidas e confortáveis para desenvolver o seu processo de aprendizagem, assim, destaca-se a cooperação e a autonomia que a professora titular da turma onde foi desenvolvida a prática pedagógica proporcionou ao par pedagógico, a fim de estimular o desenvolvimento de competências de responsabilidade e compromisso para com o grupo de crianças (Vasconcelos, 2009).

Ainda, as interações entre criança-criança, de modo geral, eram pautadas por momentos de conflito, visto que algumas apresentavam dificuldade em

relacionar-se com os outros, demonstrando pouca tolerância para com os colegas da turma e, também, dificuldades em respeitar as diferentes opiniões. Em conformidade, destaca-se, novamente, que a turma apresentava alguma dificuldade em atividades que abrangiam o trabalho colaborativo. Deste modo, para colmatar estas dificuldades pretende-se desenvolver um projeto com base nos interesses do grupo que fomente o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo e, ainda, de saber estar.

Como explanado no subcapítulo destinado a EPE, este conhecimento do contexto e grupo é fulcral para o profissional de educação ser capaz de dar respostas adequadas, uma vez que é por meio desta observação e reflexão que se identificam as necessidades, interesses e dificuldades do grupo. Em conformidade, este conhecimento permite que seja feita a adequação das práticas profissionais, tal como se pode encontrar no terceiro capítulo.

Findada a caracterização do contexto onde foi desenvolvida PES ir-se-á apresentar a metodologia de investigação que deu suporte às práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois níveis educativos.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na escola encontram-se várias condições sociais presentes, emergindo, assim, influências do meio envolvente. Neste sentido, torna-se fulcral que o profissional da educação conheça esse meio para a compreensão dos comportamentos e atitudes das crianças, de forma a dar resposta às exigências impostas pela sociedade na formação de cidadãos ativamente críticos e conscientes para que desenvolvam “uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (Lalanda & Abrantes, 1996 citado por Alarcão, 1996, p. 55). Por conseguinte, é necessário que o educador de infância e o professor do 1.º CEB pensem na educação de um modo reflexivo a fim de promover práticas que tenha como base a teoria, bem como os valores presentes no grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Desta forma, nas práticas desenvolvidas ao longo da PES, em EPE como no 1.ºCEB, foi utilizada uma aproximação a metodologia de IA, o que permitiu que a mestranda refletisse acerca da sua ação com vista a produção de “efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 116). Assim, cabe ao docente assumir uma postura observadora, crítica e reflexiva não só na sua prática educativa, mas também de maneira a integrar o conhecimento obtido através das observações e reflexões realizadas (Máximo-Esteves, 2008). Efetivamente, esta postura permite ao docente-investigador a aquisição e desenvolvimento de saberes acerca da prática construída a partir desta relação com o contexto (Coutinho, et al., 2009).

Com efeito, a metodologia de IA destaca-se pela interligação dos saberes teóricos e práticos, que se apresentam com base do aperfeiçoamento e melhoria e transformação das práticas profissionais e contextos educativos (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Tal como referido, as práticas desenvolvidas nos dois níveis educativos em contexto de estágio tiveram como sustentação o carácter cíclico e dinâmico da metodologia de IA, o que permitiu adequar a prática educativa ao grupo e ao contexto, pelas fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A observação é uma etapa essencial para o desenvolvimento de práticas adequadas na medida em que é recolhida informação para posterior análise (Estrela, 1994). Daí ser importante que o profissional da educação construa instrumentos para que essa recolha de dados seja aproximada à realidade vivenciada no contexto (Dias, 2009). Neste sentido, os primeiros dias de observação, em ambos os contextos educativos, foram fundamentais na medida em que permitiram a recolha de informação acerca da instituição, das crianças e do meio envolvente.

Desta forma, a observação realizada no terreno foi uma observação participante, recorrendo a notas de campo, presentes no diário de formação, sendo que, posteriormente, permitiram uma interação mais fluida junto do grupo/turma. É de salientar, ainda, que outra estratégia de observação são os registos fotográficos visto que os mesmos permitem ao investigador registar vários momentos de interação de uma forma mais fidedigna à realidade (Máximo-Esteves, 2008). Estes registos, depois de analisados, contribuíram para uma ação coerente e holística, e, também, para a construção da narrativa da futura profissional.

Nesta linha de ideias, a observação foi significativa pois assumiu-se um suporte para a construção das planificações, visto que esta etapa deve ser “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29). Ao longo de todo o percurso vivido na PES, a mestranda compreendeu a necessidade do processo de observação e de recolha de dados para uma planificação adequada às necessidades, interesses e dificuldades do grupo de crianças. Deste modo, toda a informação contida neste mesmo capítulo, acerca das características dos contextos de EPE e do 1.º CEB, assume extrema relevância visto que possibilitou o conhecimento de características e especificidades do grupo e do ambiente educativo e, conseqüentemente, práticas mais pensadas, refletidas e direcionadas para as crianças.

Por conseguinte, na elaboração das planificações visavam-se atividades que fossem estimulantes e significativas para o grupo de crianças, sendo que ao mesmo tempo se beneficiava a articulação de saberes. O modelo de planificação adotado para a EPE é constituído pelas necessidades, interesses e aprendizagens já adquiridas evidenciados no grupo, que possibilitavam a definição de objetivos de desenvolvimento e aprendizagens que, por sua vez, eram operacionalizados pelas atividades propostas. Ainda, a presente planificação continha as decisões pedagógicas, que diz respeito ao enquadramento das áreas de conteúdos e à organização do espaço, dos materiais e do grupo, assim como o responsável pela sua dinamização. Já no que refere a planificação do 1.º CEB, esta contempla uma contextualização inicial na qual se destaca os interesses e necessidades do grupo, ainda, nesta primeira parte apresenta os principais objetivos a promover com a planificação e os conhecimentos prévios do grupo. De seguida, a planificação inclui um mapa de articulação, evidenciando a articulação de saberes prevista com as atividades. Por fim, estão explanadas as atividades, tempo previsto e materiais para cada uma.

É de salientar que ambas as planificações apresentam um caráter flexivo, de forma a integrarem situações imprevistas e propostas emergentes do pensamento das crianças (Diogo, 2010). Neste sentido, a planificação apresenta uma relação direta com a ação desenvolvida nos contextos educativos, tal como se poderá verificar no capítulo seguinte, onde são descritas, com respetiva análise crítica e reflexiva, algumas atividades dinamizadas. Nesta fase da metodologia de IA, vive-se a etapa da ação, na qual

o profissional de educação procura agir de acordo com as atividades e estratégias planejadas previamente (Moreira & Alarcão, 1997), sempre considerando a gestão de imprevistos. Em conformidade, a ação educativa em ambas as valências desenvolveu-se de forma gradual, iniciando-se com a observação e colaboração nas atividades, sendo que, posteriormente, foram desenvolvidas atividades em que, quer em díade, quer individualmente com os dois grupos. Desta forma, a integração gradual na ação educativa possibilitou que a mestrada fosse assumindo responsabilidades na intervenção e dinamização de atividades de um modo mais consciente, promovendo a construção de saberes essenciais para a progressão profissional e pessoal.

No entanto, importa referir que as dinâmicas da ação apresentaram uma sequencialidade nos dois níveis educativos. Sendo que na EPE as atividades foram desenvolvidas em díade ou em tríade, enquanto no 1.º CEB ocorreram alguns momentos de ação em díade e os restantes eram dinamizados individualmente por uma das mestrandas, ressalvando que em todos os momentos educativos foi privilegiada a troca entre a díade e a docente cooperante.

Após e durante a ação é importante que o docente reflita, sendo esta uma etapa essencial na formação de profissionais de educação na medida em que possibilita uma análise com sentido crítico a fim de melhorar as práticas desenvolvidas. Em conformidade, é fulcral que as reflexões, tal como a observação, estejam presentes em todos os momentos do processo educativo. Assim, a reflexão para, na e sobre a ação (Schön, 2000), permitiu construir um conhecimento a partir da prática, de forma a refletir sobre a ação para projetar as ações futuras.

No que concerne à reflexão para a ação salienta-se a construção dos guiões de pré-observação, que visam a reflexão prévia dos recursos, estratégias e desenvolvimento da atividade(s) planejada(s). Seguidamente, a reflexão na ação diz respeito à observação das reações e envolvimento das crianças, abrangendo de que modo as atividades estavam a ser significativas. Com esta observação torna-se necessária uma reflexão momentânea para dar resposta a imprevistos ou questões que possam surgir no decorrer da ação planeada. Por último, contempla-se a reflexão sobre a ação que incide no diário de formação, nas narrativas, nos diálogos entre díade e tríade e, também, nas reuniões pós-ação com a tríade e supervisora institucional.

Todas estas estratégias proporcionaram uma introspeção sobre o modo como a ação se desenvolveu e a respetiva participação das crianças, contribuindo, também, para o processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional. Relativamente aos dois primeiros instrumentos referidos, destaca-se o facto de os mesmos serem de carácter individual o que permitiu uma visão retrospectiva sobre a ação fundamentada numa base pedagógica e didática, potenciando transformações de práticas. Salientam-se os momentos de diálogos, referidos anteriormente, visto que os mesmos foram fundamentais pois possibilitaram a partilha de opiniões e visões acerca do ocorrido, fomentando uma reflexão mais completa.

Toda a reflexão envolta no processo educativo consiste numa avaliação das práticas do profissional da educação. Neste seguimento, a avaliação, a última etapa da metodologia de IA, constitui-se como um instrumento que auxilia a ação do educador de infância e do professor do 1.º CEB, possibilitando a melhoria do seu trabalho (Ferreira & Santos, 2000). É de salientar que esta etapa encontra-se a par com a reflexão e a observação na medida em que estas valorizam uma postura reflexiva e crítica relativa às intervenções na prática, o que proporciona uma planificação e ação mais consciente, assumindo, desta forma o carácter dinâmico próprio da IA, no qual todas as fases se encontram interligadas.

Em conformidade, ao longo da PES a mestranda apenas realizou uma das modalidades da avaliação, a avaliação formativa, com o intuito de adequar, reorientar e melhorar as suas práticas visando auxiliar o desenvolvimento holístico da criança (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006), permitindo, desta forma, o desenvolvimento da mestranda no que se refere à sua ação. Esta modalidade de avaliação evidenciou-se devido ao seu “carácter contínuo e sistemático” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Sendo que, também, fornece ao docente informações acerca do desenvolvimento das crianças e possibilita uma escolha mais adequada de processos e estratégias a utilizar na ação educativa, tal como evidenciado no primeiro capítulo do presente relatório (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Ainda, é de salientar que no 1.º CEB é utilizada a avaliação sumativa que apresenta como objetivo “a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Em modo de conclusão, a utilização aproximada da metodologia supracitada permitiu uma construção reflexiva e partilhada do conhecimento

teórico, pedagógico e profissional. Constituindo, assim, um fator significativo em ambos os níveis educativos, uma vez que, contribuiu para a realização de uma ação mais consciente proporcionando a compreensão e aquisição de competências essenciais para o desenvolvimento profissional, dando especial ênfase à necessidade da realização das várias fases da IA durante as práticas educativas, bem como a importância e necessidade de conhecer o contexto das crianças, como vista a adequação e contextualização da prática educativa.

CAPÍTULO 3 – AÇÃO EM CONTEXTO DE PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, 2002, p. 161)

No presente capítulo encontra-se explanado a descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas no decorrer na prática pedagógica nos contextos educativos da EPE e do 1.º CEB. Em conformidade, o capítulo organiza-se em duas partes distintas, uma vez que cada uma se destina à ação desenvolvida em cada nível educativo.

De forma a desenvolver uma prática educativa de qualidade o docente deve adotar o papel de docente investigador, assumindo “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6), para tal é necessária a articulação entre a teoria e a prática com uma vista a ação reflexiva e crítica.

Neste sentido, toda a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da PES teve como base os referenciais teóricos elencados no primeiro capítulo e na caracterização do grupo e do meio em que o contexto se encontrava, contemplada no capítulo dois. Esta articulação possibilitou uma atitude reflexiva e consciente durante todo o percurso vivenciado. Ademais, o conhecimento prévio do contexto e do grupo permitiu uma adequação das práticas educativas às crianças, focada nas suas necessidades, dificuldades e interesses.

Face ao exposto, a realização de todo o percurso de um modo reflexivo contribuiu para a realização de práticas educativas fundamentadas, que se sustentaram no paradigma socioconstrutivista. Sendo que este visa a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento, atribuindo uma postura colaborativa e cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo. No decorrer das vivências em contexto de estágio foram desenvolvidas um conjunto de ações que contemplaram a articulação de saberes por meio de atividades ricas e estimulantes. Esta ação permitiu a construção de novas aprendizagens nas crianças e, também, para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, desenvolvendo a sua

capacidade de dar resposta a desafios que imergem do decorrer das práticas educativas.

Por conseguinte, o desenvolvimento de ações conscientes e significativas por parte do par pedagógico teve sempre o olhar atento das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, o que proporcionou um apoio durante todo o processo. Neste seguimento, através de uma perspetiva reflexiva e fundamentada será evidenciado um conjunto de experiências, e o respetivo contributo na construção de conhecimento pelas crianças, fulcrais no desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação só influencia o presente e o futuro das crianças, “se for um serviço educacional de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57), por conseguinte, a prática educativa deve desenvolver-se através do processo de observação de forma a atender às necessidades, interesses e dificuldades do grupo de crianças, o que significa a adequação da planificação de atividades com vista a articulação das várias áreas de conteúdo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Tendo em conta a observação, reflexão e partilha entre os vários intervenientes do processo educativo, foram desenvolvidas planificações semanais com vista o desenvolvimento de atividades pedagógicas centradas na criança. Em conformidade, durante o decorrer da PES procurou-se desenvolver uma atenção individualizada a cada criança, de forma a conhecer e dar resposta às suas especificidades, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Assim, ao longo de toda a prática desenvolvida na PES, o par pedagógico recorreu à MTP, elencada no primeiro capítulo, uma vez que proporciona o desenvolvimento de práticas sustentadas no paradigma do socioconstrutivismo, no qual o educador de infância procura escutar a criança,

possibilitando uma participação ativa na sua aprendizagem, valorizando momentos de interação e partilha (Hohmann & Weikart, 2011).

A MTP aborda várias fases nas quais foram desenvolvidas várias atividades que partiram dos interesses, necessidades e dificuldades observadas nas crianças. Por conseguinte, no âmbito do projeto “A Família vem à Escola” foram desenvolvidas atividades como entrevistas a encarregados de educação, a leitura de histórias e jogos relativos às mesmas, a realização de experiência com a eletricidade e outra com as cores, a visitas ao local de trabalho de um encarregado de educação, entre outras. Em paralelo foram desenvolvidas outras atividades como a exploração de um labirinto com as áreas da casa, atividades alusivas ao dia do pijama, jogos que fomentem hábitos saudáveis como lavar as mãos e lavar os dentes e a realização de instrumentos musicais. Neste relatório de estágio serão apresentadas uma entrevista a um encarregado de educação, a experiência das cores, a visita ao local de trabalho, atividades alusivas ao dia do pijama, atividade de promoção do hábito de lavar os dentes, enquanto o par pedagógico irá apresentar outras referenciadas em cima, em virtude da gestão do espaço do presente documento.

No desenrolar da ação educativa desenvolvida em contexto de estágio surgiu o projeto “A Família vem à Escola” em virtude da participação de uma das mães durante uma tarde na sala de atividades, sendo que a mesma que demonstrou interesse na continuidade em reforçar esta parceria. Durante essa tarde a mãe, uma psicóloga, desenvolveu uma atividade com um grupo acerca das emoções, colocando o desafio às crianças de diariamente registarem, ao final do dia, como se sentiam e colocassem na caixa respetiva a essa emoção.

Continuamente, todos os dias as crianças faziam o registo, sendo notório que as crianças realizavam tal atividade com prazer, pois lembravam a tarde passada na presença daquela mãe. Com esta observação, a diáde procurou estabelecer diálogo com o grupo de forma a compreender se gostariam que mais pais, ou famílias, viessem à sala, sendo que algumas das respostas das crianças passaram por “Podem ensinar coisas novas”, “Podem ver-nos e fazemos coisas bem que eles podem gostar” e “Eu gostava porque ia ficar feliz”.

Assim iniciou-se a segunda fase – planificação – da MTP defendida por Vasconcelos (2011). Nesta fase, as crianças tiveram oportunidade de referir várias atividades que gostariam de desenvolver juntamente com os pais, no

qual surgiram ideias como experiências, atividades de culinária, histórias, entre outras, outro aspeto que surgiu durante esta fase foca o agradecimento aos pais, no qual as criança referiram que gostariam de fazer um presente para oferecer aquando as visitas e, também a realização de uma apresentação, por fim, como gostariam de registar as várias visitas. No que refere ao registo surgiu, durante o diálogo, a ideia de o grupo elaborar um puzzle, desta forma cada participação no projeto deverá gerar uma peça. No decorrer desta fase, a mestranda foi registando as ideias das crianças numa cartolina, dando visibilidade ao grupo com o objetivo de forma a criar possibilidades para que contactassem com o código escrito (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Importa referir que era pretendido colocar o puzzle à disposição da criança em forma de jogo, mas devido ao tempo insuficiente para a dar por concluído o projeto, o mesmo foi deixado em aberto. Contudo, a educadora cooperante assumiu o papel de dar continuidade ao projeto, e após o mesmo ser finalizado as peças serão colocadas em placas de material reciclado e colocadas na área de jogos. Desta forma, torna-se possível abordar outros tipos de puzzle sem ser os puzzles estereotipados, realçando a relação positiva com a parceria entre as famílias e a escola.

É de salientar que a realização do puzzle permitiu às crianças explorarem várias áreas de conteúdo, pois cada peça era construída de raiz eu folha de papel A3, posteriormente divididas em 20 espaços de modo a que cada criança tivesse o seu espaço a fim de realizar o seu registar. Destaca-se que nem todas as crianças quiserem estar envolvidas em todas as partes da realização do puzzle, mas de um modo geral verificou-se uma grande adesão por parte do grupo no que refere ao registo e afixamento da peça, realçando assim, a relação afetiva estabelecida com as várias peças do puzzle, uma vez que as mesmas estabeleciam uma ponte entre os dois contextos educativos.

Por conseguinte, em todas as semanas em contexto de estágio esteve um pai/mãe de forma a dar resposta e continuidade ao projeto, sendo que estas participações ocorriam quer por convite da díade, quer pela solicitação das crianças, e/ou, também, pela solicitação dos próprios encarregados.

Neste sentido, uma das participações visita surgiu devido ao interesse demonstrado acerca da temática dos animais, após a realização de um jogo utilizando as representações de animais presentes na sala, referentes à

decoreção do Halloween, para tal foi convidada pela díade uma mãe que tem como profissão ser veterinária.

Assim, as crianças em conjunto, com as educadoras estagiárias listaram algumas dúvidas e curiosidades, e prepararam um guião para realizar uma entrevista, onde “cada um pode fazer uma pergunta”, situação proposta por uma criança e aceite por todos. Seguidamente, cada elemento do grupo teve oportunidade de registar a sua questão através do desenho e da escrita, com o apoio da mestranda, numa cartolina. Nesse mesmo dia, a mãe apareceu na sala com um cão, causando assim surpresa nas crianças, partindo daí para explicar qual é o trabalho desenvolvido enquanto veterinária. Durante este momento, as crianças começaram a fazer as perguntas que tinham pensado anteriormente, sendo assim estabelecido um diálogo entre as crianças e a mãe do FV. Embora tivesse sido pensado, inicialmente, pela tríade um momento de entrevista após a abordagem da mãe, no decorrer dessa mesma apresentação foi-se desenvolvendo um diálogo entre as crianças e a veterinária, surgindo aí as várias questões anteriormente pensadas, juntamente com outras que iam sendo originadas conforme a direção da conversa, possibilitando assim que todas as crianças participassem e tivessem envolvidas nesse diálogo com vista a “construção conjunta do pensamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39).

Ao longo da atividade supracitada, as crianças foram partilhando informações sobre os seus animais e como eles eram tratados nas suas casas, instigando a curiosidade acerca das divisões das várias casas. Este interesse, surgiu, também, devido ao facto de nessa semana terem levado o modelo das casas do Dia Nacional do Pijama para construir juntamente com as suas famílias. Neste sentido, na semana seguinte, foi desenvolvida uma outra atividade no âmbito do projeto a decorrer, que contou com a presença da mãe de uma das crianças do grupo, onde foi abordada a construção e arquitetura das casas.

Esta atividade ocorreu em colaboração com uma turma do 1.º CEB, pois a mãe tinha, também, um filho nessa mesma turma. Assim, a díade considerou, juntamente com a colega que se entrava a realizar a sua prática educativa supervisionada na respetiva turma, e respetivas educadora/professora cooperantes, que seria uma mais valia para os dois grupos participarem ambos

na apresentação, fazendo, posteriormente, essa mesma sugestão à mãe convidada.

Por conseguinte, a mãe, uma arquiteta, apresentou aos dois grupos, recorrendo a recursos tecnológicos como a projeção de imagens apelativas à sua explicação e músicas associadas à temática, aspetos relacionados com a arquitetura das casas. Este momento contou, também, com a abertura por parte da mãe para questões/duvidas/curiosidades que as crianças pudessem ter acerca das várias informações e imagens fornecidas. De seguida, concluindo a sua apresentação a mãe forneceu à díade várias formas em madeira para que as crianças pudessem explorar e construir várias representações de casa. Desta forma, o par pedagógico deu seguimento ao momento desenvolvido pela mãe utilizando essas mesmas formas geométricas de madeira, criando na sala uma estação (mesa) onde as crianças pudessem explorar livremente os objetos e construir as suas casas. Foi notório o envolvimento das crianças nesta atividade, pois as mesmas chamavam a díade para que pudessem ver as suas criações e de seguida, várias crianças pediram que fosse feito o registo fotográfico. Destaca-se o envolvimento da CP, criança com NAS, na atividade supracitada, chamando a cada construção um dos elementos da díade, “Olha! A ‘foto, tira!”.

Inicialmente, esta atividade estava planificada a fim da exploração de materiais e criação de maquetes de casas, contudo com o decorrer da atividade as crianças sugeriram um caminho diferentes, sendo assim criadas duas estações na sala para a realização das duas atividades, destacando assim o carácter flexivo e não rigoroso da planificação.

A segunda estação surgiu por parte da sugestão de uma das crianças para que desenhassem a sua casa (“Podemos fazer como a [educadora] um desenho da nossa casa”), neste sentido, foi perguntado pelas estagiárias se os restantes elementos do grupo concordavam com essa ideia, obtendo respostas como “Sim, eu vou fazer o meu quarto e o da minha irmã”, “Eu vou fazer a sala porque é onde estou mais com o papá”, “Eu quero fazer a minha casa toda”. Após o interesse demonstrado pelas crianças, as mesmas selecionaram o material para a representação das casas, pedindo, depois, auxílio ao par pedagógico para encontrar as folhas que a educadora tinha utilizado (folhas A3), e, ainda, algumas crianças pediram ajuda para fazer a dobragem da folha de forma a que se visualiza-se a parte de fora e de dentro da casa.

Durante a realização da presente atividade as crianças começaram a denotar algumas diferenças entre os tipos de casas existentes o grupo, apropriando-se de conceitos como apartamento e moradia, devido à comparação entre as várias representações. Através deste momento pedagógico foi possível a abordagem a vários conteúdos referentes à Área de Expressão e Comunicação, da Área do Conhecimento do Mundo e da Área de Formação Pessoal e Social.

No dia seguinte, a díade representou, no ginásio da instituição, a várias divisões da casa (cozinha, sala, quarto, casa de banho e garagem) em forma de labirinto para que em pares pudessem descobrir as várias divisões utilizando diversas noções topológicas, tal como evidenciado no relatório do outro elemento do par pedagógico. Nas várias divisões deste labirinto foram colocados elementos representativos de cada divisão da casa, recorrendo a utilização de padrões em alguns desses objetos.

Em continuidade, mais concretamente no Dia Nacional do Pijama, foi questionado pela díade se as crianças já tinham visto ou estavam a ver algum padrão, sendo que foi notório que as mesmas não detinham de um conhecimento preciso acerca do mesmo pois não foram capazes de reconhecer num padrão quer presente na sala de atividades, quer nos pijamas trazidos pelo grupo, incluindo as estagiária que levaram propositadamente um dos pijamas com padrão. Aí a educadora questionou o grupo se não se lembravam de ter falado disso no ano anterior, referindo algumas atividades dinamizadas para os relembrar, nesse momento duas das crianças relembraram-se referindo “Ah, é quando os desenhos estão repetidos”, “As calças da B tem um padrão, não têm?”, após esta ativação de conhecimentos prévios, as restantes crianças começaram à procura nos pijamas e na sala de padrões, proporcionando assim um diálogo entre as várias crianças acerca da conceção de padrão, cabendo à tríade incentivar a participação ativa de todas as crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este momento despontou o interesse e atenção para os padrões que se encontravam no ambiente educativo, levando a que as crianças durante a hora do lanche e atividade no exterior procurassem pelos vários padrões existentes. Por este motivo as mestrandas questionaram o grupo se gostariam de ir procurar por mais padrões na escola, ao receber uma resposta positiva, o grupo foi dividido em três subgrupos e cada grupo procurou pelos padrões na escola.

Ainda, nesta atividade, foi dado a cada grupo um recurso tecnológico que permitisse a captação de imagem, mais especificamente, uma câmara fotográfica, das referidas descobertas para que depois em sala fossem mostradas ao grande grupo. A utilização de um recurso tecnológico assume um papel fulcral no desenvolvimento da ação educativa, uma vez que a aprendizagem interativa fomenta desenvolvimentos significativos para a aprendizagem e por sua vez produz respostas mais eficazes na construção do conhecimento (Duarte, Marques, Tomás, & Pereira, 2002).

É de salientar que devido ao tempo institucional não foi possível a partilha em grande grupo naquele momento, mas mais tarde, ainda nessa semana a educadora cooperante proporcionou ao grupo a realização dessa partilha e posteriormente desafiou as crianças à realização de vendas para dormir utilizando os conhecimentos obtidos anteriormente, possibilitando o confronto entre padrões (Palhares & Mamede, 2002).

Durante as celebrações do Dia Nacional do Pijama foi abordado pela educadora a motivação que levou à criação desse dia, o que deu origem a um momento de diálogo em grande grupo em que foi abordado que todos os meninos “deviam ter um sitio bom para dormir e brincar”, assim, o par pedagógico em colaboração com a orientadora cooperante e com a mãe de uma das crianças, que é enfermeira, considerou importante retomar este tema e falar dos hábitos que devemos ter para dormirmos bem. Neste seguimento, a mãe levou uma história denominada “A tartaruga que não queria ir para a cama” e abordou alguns hábitos necessários, seguidamente foi proposto ao grupo a realização de um jogo de mímica com o que tinham aprendido com a mãe do RM, esta proposta foi bem aceite pelas crianças, as quais quiseram participar e adivinhar aquilo que os colegas faziam, permitindo assim que o grupo construíssem o conhecimento acerca dos hábitos de higiene que devem existir na rotina antes de dormir, assumindo a pedagogia-em-participação, um vez que as crianças se encontravam envolvidas ativamente com os restantes colegas.

Com a realização do jogo supracitado foi visível pela díade que nem todas as crianças tinham o hábito de lavar os dentes à noite (PR: “Eu só lavo às vezes, porque à noite tenho sono”; MF: “Não lavo à noite, só de manhã”), desta forma, verificou-se que seria pertinente continuar a abordar esta temática com o grupo com vista a promoção de rotinas de higiene oral. Assim, o par

pedagógico colocou após a hora de almoço uma boca com os dentes sujos com tinta na sala de atividades, construída previamente com fundo de garrafas de plástico e cartolina vermelha, para que quando o grupo chegasse à sala tivesse o sentimento de estranheza acerca do novo objeto, algo que aconteceu mal as primeiras crianças entraram (MA: “O que é isto?”, FN: “Os dentes estão todos sujos”).

Foi assim um primeiro momento de exploração livre da boca, e posteriormente foi apresentada a história “Cuida bem dos teus dentinhos” de José Jorge Letria presente no livro “Porta-te bem”, após a leitura da história as crianças referiram que a boca tinha os dentes sujos e que tínhamos de os lavar (E.L.: “Temos de limpar com a escova”), tendo isto em conta cada criança retirou, com ajuda da auxiliar, um dente da boca e levou-o para a mesa para que o pudesse limpar. É de salientar que as mesas se encontravam dotadas de escovas de dentes, copos com águas e recipientes com pasta dos dentes, para que as crianças pudessem utilizar caso acham necessário. Durante a realização da presente atividade algumas crianças que acabaram de limpar o dente que lhes estava destinado, propuseram-se a ajudar outras que se encontravam com mais dificuldade. Algumas crianças ajudaram dando dicas, como “tens de pôr mais pasta para limpar”, “ainda tens sujo ali (apontando para uma mancha)”, ou perguntando se quer que o ajude a limpar com a sua escova,

RM: “Posso ajudar-te a limpar”

FV: “Sim, pode ser”

RM: “Eu limpo aqui e tu limpas aí (apontando para os lados)”.

Neste sentido, é visível que a atividade descrita incentivou o desenvolvimento de competências sociais, evidenciando à colaboração entre os pares, algo que deve, efetivamente, ser promovido pelos educadores de infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Por conseguinte, verificamos que as crianças se envolveram umas com as outras e com as suas próprias aprendizagens, sendo que no final as crianças questionaram a tríade se não podiam lavar os dentes na escola após o almoço, mas a educadora explicou que não podia ser devido ao edifício Jardim de Infância não ter condições para guardar os kits higiene oral e, também, não ter lavatórios necessários, mas reforçou a ideia que em casa devem lavar

sempre os dentes de manhã, após a refeições e, principalmente, antes de dormir.

Ainda no decorrer desta semana foi demonstrado interesse pelo tema de natal e pela construção do presépio, surgindo assim a realização de um projeto para a construção do presépio pela parte um pequeno grupo de crianças. Na semana seguinte as crianças continuaram a demonstrar interesse pela temática, e após a leitura da obra “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha, foi realizada uma teia concetual com o que as crianças gostariam de fazer sobre o natal, nesta surgiram várias ideias, como arranjar um árvore de Natal, fazer bonecos com massa de modelar para enfeitar a árvore, fazer presentes e o papel de embrulho, aprender músicas de natal, escrever/desenhar a carta ao pai natal e, também, trazer os pais à sala de atividades. Inicialmente, foi pensado como se poderia arranjar a árvore de natal para a sala, durante o diálogo em grande grupo uma das crianças sugeriu ir buscar uma árvore à quinta do avô, neste sentido, e tendo em conta que os familiares da criança já tinham entrado em contacto com a educadora a fim de convidar o grupo a visitar a quinta, foi agendada a visita para essa tarde. Posteriormente, já com a árvore na sala de atividades foi iniciada a realização dos enfeites em pasta de modelar e seguidamente, após o almoço, a díade preparou a sala, distribuindo pelas mesas da sala de atividades vários ingredientes, nomeadamente, chocolate, farinha, corante alimentar, beterraba, banana, gelatina, cenoura, brócolos, mirtilos, açafão e água e, ainda, instrumentos de medida e de modificação de estado, como balança, copo de medidas, fervedor e micro-ondas, permitindo que as crianças explorassem e experimentassem com o que tinham ao seu dispor. É de referir que foi ainda fornecido a cada criança as produções elaboradas, anteriormente, em pasta de modelar. Dando início à atividade, num primeiro momento algumas crianças associaram a disposição dos ingredientes pelas mesas a uma atividade desenvolvida na primeira semana planificada pela díade, na qual as crianças tiveram oportunidade de sentir a textura e o sabor de vários ingredientes (“Eu sei o que é, vamos comer como da outra vez”). De seguida, apesar de ter faltado um momento inicial para a explicação do que iria acontecer, as crianças foram iniciando a exploração em pequenos grupos, organizados pelas três mesas da sala. No desenvolvimento da atividade foi verificável o envolvimento entre os pares, partilhando as suas descobertas com

os pares, quer a nível das experiências com os instrumentos de medida e de modificação de estado (micro-ondas), quer ao nível das misturas com os ingredientes,

IC: “B., olha está cor de rosa”

BS: “Eu ajudo-te”

IC: “Tens aí mais”

BS: “Eu vou fazer, é plasticina”.

Ainda, a presente atividade ficou valorizada pela diversidade de alimentos ao dispor do grupo, pela partilha que ocorreu entre os pares, quer entre as crianças da mesa, num momento inicial, como, posteriormente, entre as mesas. De forma a proporcionar tal partilha a díade colocou, aleatoriamente, alguns dos alimentos em duas das mesas. Assim, ao verificar da existência de alimentos distintos as crianças circulavam pela sala e partilhavam os alimentos e as experiências que tinham feitos com os diferentes ingredientes.

Ademais, importa evidenciar a importância dos envolvimento dos sentidos no decorrer da atividade, pois as crianças não experienciaram apenas através da visão, por exemplo ao observarem a cor que os ingredientes podiam fornecer, ou a diferença do sólido e do líquido, mas também utilizaram o paladar quando provavam os alimentos, sendo que algumas crianças fizeram misturas e depois provaram as suas criações, o tato na exploração com as mãos e o olfato ao sentirem o cheiro das suas experiências (SS: “Vou provar esta sopa [aproxima a colher com o conteúdo, sente o cheiro e volta a pousar]. Cheira mal!”). No final da atividade, foi visível a diferença de ritmo e envolvimento entre as crianças do grupo, visto que estava previsto a realização de um pequeno momento de diálogo, em grande grupo, a fim das crianças partilhar as descobertas que tinham feito durante a atividade, no entanto enquanto algumas crianças já estavam prontas e à espera, as restantes continuavam interessadas em continuar a exploração.

Através desta dinamização foi possível verificar o interesse que o grupo tinha acerca das várias possibilidades de tingir, por este motivo, a mãe da criança com NAS, que já tinha demonstrado vontade em participar num dia da sala de atividades, foi convidada pela díade tendo em conta a sua profissão, professora de ciências. Em conformidade, após um diálogo das mestrandas com a mãe chegou-se a acordo de que a mãe realizasse um momento de experiências acerca das cores. Chegado o dia, a mãe levou

para a sala vários materiais como leite, água gelada, M&M's, detergente da loiça, sendo que os mesmos foram distribuídos pelas mesas, com a ajuda da tríade e um dos animadores da instituição, de forma a que as crianças pudessem ir fazendo conforme ela ia explicando.

Esta atividade experimental consistiu, num primeiro momento, por um diálogo em grande grupo acerca das cores primárias e secundária, com auxílio dos arco-íris expostos na sala de atividades. De seguida, a mãe pediu a ajuda de três crianças do grupo para o desenrolar da primeira atividade, cujo objetivo era criar um arco-íris através das cores primárias, para tal cada um dos ajudantes ficou responsável por um corante alimentar correspondente às cores primárias e posteriormente ajudarem a mãe da CP a colocar no gobelé com água. De seguida, as três crianças tiveram de colocar os recipientes, sendo que tinham à sua disposição sete dos mesmos, três vazios e quatro com a água tingida anteriormente, por ordem, assim, foi-lhes pedido para organizarem os gobelés de forma a que as cores, após passarem pelos papeis, que seriam colocados à posteriori, ficassem pela ordem do arco-íris. Esta atividade ficou montada na sala devido a requerer tempo para a sua realização e conseqüente observação dos resultados.

No segundo momento da atividade cada criança tinha ao seu dispor o material necessário para a sua realização de forma a acompanhar as indicações e sugestões da mãe convidada, seguindo-se de um momento em que cada criança teve oportunidade de explorar o tingimento através de água e M&M's. Nesta atividade foi visível o clima de cooperação entre crianças, sendo que as mesmas procuram ajudar-se umas as outras de forma a desenvolver conjuntamente o seu conhecimento,

DS: “Tens dois castanhos juntos”

AM: “Assim fica maior”

DS: “Não, fica igual ao verde”

AM: “Fica sim, porque ocupa mais espaço”.

Esta atividade contou, também, com o terceiro momento, em pequenos grupos organizados pelas três mesas da sala de atividades, aqui a mãe forneceu a cada grupo uma bacia de vidro, de forma a ser visível a todas as crianças do grupo, na qual as crianças tiveram de colocar leite e de seguida gotas de corante alimentar. Após este processo as crianças tiveram oportunidade de observar como tinha ficado o leite para de seguida a orientadora da atividade ir

a cada mesa questionar o que as mesmas acham que acontecia se a mãe colocasse um cotonete com detergente da loiça, após ouvir as opções das crianças, a mãe auxiliava uma delas, escolhida aleatoriamente, para colocar o cotonete a fim de verificarem o que acontecia.

Durante as atividades desenvolvidas foi visível o envolvimento do grupo, pois todas as crianças procuraram participar, observar com atenção e experimentar as várias experiências, apoiando e partilhando os seus conhecimentos com o restante grupo, promovendo a aquisição de conjunta de conhecimento. Através destas atividades científicas o grupo conheceu mais formas de trabalhar com as cores, aumentou o seu vocabulário específico de ciências, partilhou as observações realizadas, explorando através dos materiais disponibilizados as junções das várias cores.

Outra atividade desenvolvida numa das últimas semanas em contexto de estágio diz respeito ao reaproveitar materiais recicláveis. Neste sentido, foi pedido aos encarregados de educação a sua colaboração na recolha destes materiais com os seus filhos a fim de levar para o Jardim de Infância. Por conseguinte, as educadoras estagiárias levaram e espalharam todos os materiais recolhidos no espaço exterior da instituição, deixando que as crianças explorassem à sua vontade os diferentes materiais. Nesse momento, o grupo utilizou a sua imaginação para criar com aqueles objetos diversas funcionalidades. De seguida, as crianças foram partilhando umas com as outras as várias descobertas que iam fazendo, sendo que nesse momento foi visível o interesse pelos instrumentos musicais visto que após a várias partilhas a exploração dos objetos recaiu sobre a música que poderia ser criada através dos mesmo. Partindo desta exploração, já na sala de atividades, várias crianças quiseram criar e decorar os objetos sonoros para os utilizarem na visita de estudo ao Quartel da Serra do Pilar, onde o Jardim de Infância foi conhecer e cantar as janeiras. Efetivamente, através desta atividade de Educação Musical foi possível revisitar vários conteúdos já abordados, mais concretamente no âmbito da educação visual, uma vez que utilizaram diferentes técnicas de pintura e decoração, e no domínio da matemática, pela ativação do conhecimento acerca de padrões.

A visita ao Quartel surgiu inserida do projeto “A Família vem à Escola”, contudo, neste caso específico, foi à escola a ir à família, visto que a mãe de uma das crianças da sala de atividades é colaboradora naquela instituição.

Neste seguimento, foi organizada uma visita de estudo entre a mãe, o comandante do quartel e a equipa pedagógica do contexto, nomeadamente a tríade, a coordenadora da instituição e a educadora de infância da outra sala. Durante a presente visita foi notório o entusiasmo do grupo quanto à saída da sala de atividade para conhecer um local diferente, dando ênfase à ligação afetiva com o espaço uma vez que no mesmo se encontrava a mãe de uma das crianças.

Tal como já foi referido ao longo do relatório, a envolvência das famílias no processo educativo das crianças é fundamental também ao longo de todo o projeto desenvolvido em sala de atividades esta parceria se deve encontrar bastante ativa visto que constitui um “recurso valioso” (Vasconcelos, 2011, p. 33). Por este motivo, também na quarta fase – divulgação e avaliação - da MTP, as famílias deviam fazer parte desse momento.

Dando início a esta fase, foi promovido um diálogo em grande grupo de modo a definirem a divulgação, e como as sugestões foram muitas, realizou-se uma chuva de ideias. Nesta foram incluídas as atividades que as crianças gostariam de dar a conhecer aos pais, como gostariam de organizar a sala de atividades, o que gostariam de oferecer às famílias, surgindo a ideia de oferecer um lanche e uma apresentação, ainda, o que necessitariam para dar a conhecer a divulgação, nomeadamente, os convites, entre outras ideias. Sendo que nesta altura as crianças demonstraram vontade de apresentar o projeto não só às famílias, mas também a outros elementos da comunidade educativa, como alunos e professores do 1.º CEB e o grupo da outra sala de atividades.

Por conseguinte, as crianças começaram por idealizar o texto que gostariam de colocar nos convites, sendo que coube a um elemento da díade escrever no quadro para que as crianças tivessem acesso ao mesmo, de seguida cada criança realizou o convite para a sua família, recorrendo tanto ao código escrito como também ao desenho. Ademais, coube a algumas crianças realizarem mais do que um convite de modo a entregar aos restantes elementos da comunidade.

A par disto, ocorreu a escolha da apresentação a realizar para as famílias, neste sentido, foi escolhido democraticamente a realização de uma dança, seguindo-se a escolha da música. Para a seleção musical foi necessário a realização de uma votação. Assim, foi atribuído um número a cada música e de seguida cada criança teve a oportunidade de votar numa delas. Foi colocado,

por uma das crianças, os números das músicas para que de seguida cada criança colocasse um traço na música escolhida, após todas as crianças votarem foi realizada uma contagem de modo a conhecer qual a música com mais votos. Com a esta escolha realizada deu-se início à elaboração da coreografia da música, na qual as crianças tiveram a possibilidade de dar as suas sugestões e colaborativamente construírem a coreografia. A realização de todo este processo incentivou ao desenvolvimento da capacidade de criatividade e de negociação democrática.

No dia da divulgação do projeto foi necessário a organização da sala de atividades de forma expor as atividades escolhidas pelo grupo, pois devido ao espaço físico da sala não foi possível apresentar todas as selecionadas. No que refere à organização da sala é de salientar que foram utilizados os dois espaços da sala de atividades, isto é, a sala de atividades e a sala de pintura, ambos ficaram com a mesma organização no que diz respeito às áreas de interesse e mesas de trabalho, no entanto foram expostos mais materiais utilizados e realizados ao longo das atividades dinamizadas. A par desta exposição, na área dos computadores foi realizado o cinema, ideia que surgiu aquando a preparação da divulgação, sendo que aqui se encontravam os registos fotográficos dos vários momentos vividos ao longo do estágio.

Ainda, importa referir a organização do grupo perante a presença dos vários elementos da comunidade educativa com vista a apresentação dos vários momentos representados na sala de atividades. Neste seguimento, o grupo decidiu que cada um ficava destinado à apresentação aos respetivos pais e famílias, com o auxílio da tríade, se necessário. Ainda, para a apresentação aos vários elementos da comunidade, as crianças definiram grupos de três e quatro crianças de forma a que todas tivessem a oportunidade de presenciar estes momentos. No entanto, na prática, o que se verificou, foi a presença de outras crianças, apoiando os grupos formados previamente, nas várias apresentações das estações da sala.

Como forma de envolver os pais na divulgação do projeto, primeiramente, as crianças realizavam uma coreografia elaborada no decorrer dessa semana. Sendo esta, uma maneira de dar as boas-vindas às famílias e restante comunidade, para de seguida lhes apresentarem os vários momentos pedagógicos vividos ao longo da PES. Esta estratégia serviu para que todas as crianças partilhassem a chegada de um novo membro da comunidade à sala.

A divulgação foi realizada durante uma tarde aberta para à comunidade, de forma a que quem tivesse interessado pudesse ir à sala de atividade conhecer o projeto em desenvolvimento. É fulcral salientar que neste dia a sala esteve aberta até às 17h30 possibilitando a presença dos pais após o seu horário laboral. Em conformidade, foi notório a presença e envolvimento de todos os pais e famílias, pois durante a tarde as crianças tiveram oportunidade de conviver com todos os pais, mostrando as várias atividades e trabalhos desenvolvidos e ainda, de brincar e jogar com os seus pais e pais de outras crianças do grupo. Nas crianças verificou-se a ligação afetiva ao projeto desenvolvido, uma vez que aquando a apresentação das peças do puzzle elaborado e estações da sala com representações dos vários momentos vividos ao longo das semanas, as mesmas demonstravam conhecimento e felicidade. Importa salientar que a presença das famílias serviu para fomentar a parceria entre a escola e as famílias, visto que ao observar as reações das crianças, os intervenientes, tanto a escola como as famílias, puderam verificar que a relação estabelecida é uma mais-valia para o crescimento holístico e equilibrado da criança.

Um outro momento de destaque na presente divulgação foi o vídeo realizado pelas mestrandas a fim de mostrar os pais, através de fotografias e vídeos, vários momentos e atividades dinamizadas no decorrer da PES, visto que através do mesmo e juntamente com as reações das crianças a este foi possível que as famílias verificassem o grau de envolvimento das crianças, educadoras estagiárias e educadora cooperante ao longo de todo o projeto. Este momento aconteceu aquando a presença de todos os pais na sala como forma de agradecimento, tanto aos pais, como principalmente, às crianças e educadora cooperante.

O desenvolvimento da ação educativa e respetivas atividades demonstrou ser estimulante e significativo quer para as crianças, quer para a mestranda fomentando a construção da sua identidade profissional através da aquisição de saberes profissionais e pessoais fundamentais na formação, mais especificamente, a importância que o educador de infância assume na promoção de um papel ativo por parte das crianças e na escuta das suas vozes. Ainda, no decorrer da PES uma das aprendizagens mais significativas para a mestranda teve que ver com a necessidade de o docente realizar uma observação e reflexão crítica, com vista a adequação das atividades aos

interesses e motivações das crianças, visto que desta forma é possível articular as diferentes áreas do saber e colmatar eventuais dificuldades através de uma ação consciente e com intencionalidade educativa.

Destaca-se, também, a mais-valia de desenvolver um trabalho colaborativo, com e pelas crianças, na medida em que através do mesmo possibilita-se a reflexão e construção conjunta do conhecimento. Em conformidade, seguindo as diretrizes do sociocontrutivismo, a díade desenvolveu o seu trabalho de uma forma colaborativa, cooperativa e com base no respeito mútuo, contando, ainda, com o apoio e colaboração em todo o processo de formação da educadora cooperante e supervisora institucional. As interações vividas em tríade e com a supervisora institucional que correspondiam a momentos de reflexão visavam a partilha de experiências, a orientação do trabalho a desenvolver, permitindo uma tomada de consciência por parte das mestrandas acerca das aprendizagens efetuadas, que enquanto futuras educadoras de infância permitirão ação fundamentadas e com atenção às especificidades do grupo em questão.

Concluído, toda a prática desenvolvida no âmbito da PES proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos e competências imprescindíveis ao ato educativo, salientando-se a importância que o ambiente de colaboração entre os membros da equipa educativa tem para o desenrolar de uma ação educativa num clima de confiança. Por conseguinte, todos estes aspetos abordados são fundamentais no processo de formação, no entanto é necessário assumir-se uma posição de constante crescimento, visto que o docente é um ser aprendente e desta forma, deve, constantemente, renovar os seus conhecimentos.

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

A ação docente deve permitir o desenvolvimento de integral dos alunos, neste sentido, ao planificar o professor deve proporcionar momentos de aprendizagem que mobilizem conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo

(Roldão, 2009), e o desenvolvimento de competências do PA. Assim sendo, o presente subcapítulo apresenta a análise reflexiva acerca do processo de formação realizado no decorrer da PES, no contexto do 1.º CEB, tendo com base a mobilização de concepções teórico legais anteriormente sustentados, de forma a promover um processo de ensino e de aprendizagem focado e enriquecedor nas e para as crianças do contexto educativo. Efetivamente, o percurso de formação neste nível de ensino destacou-se como promotor de aprendizagens consequentes das diferentes situações vivenciadas, sendo que estas experiências contribuíram para o desenvolvimento do perfil docente.

Note-se que, tal como o percurso na EPE, este percurso no 1.º CEB também teve como alicerce da ação pedagógica as etapas da metodologia de IA, tendo como finalidade a constante transformação e melhorias das práticas desenvolvidas (Coutinho, et al., 2009). Ainda, nesta linha de pensamento, esta metodologia perspetivou uma reflexão contínua, promotora da autoformação, uma vez que prevê um constante reformular a fim de encontrar a melhor solução para as situações problemáticas que possam surgir (Oliveira & Serrazina, 2002), fomentou um professor reflexivo e investigador. Em concordância, a natureza cíclica e espiral da metodologia de IA ressaltou como um forte contributo aquando as transformações e reformulações da ação educativa, sendo que a observação e reflexão foram dois instrumentos fulcrais para o desenvolvimento consciente das práticas, possibilitando a definição de estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados à realidade do contexto e com base no conhecimento profundo sobre cada criança do grupo (Zabalza, 2001).

Partindo do paradigma socioconstrutivista foram desenvolvidas na turma competências ao nível do saber fazer, saber porquê, saber ser e estar, pilares fundamentais da educação (Delors, 1996), realçando neste percurso colaborativo da díade de formação, a professora cooperante e a supervisora institucional, que permitiu enriquecer as práticas educativas e a construção de saberes profissionais. Com efeito, ressaltando a importância do trabalho colaborativo e da reflexão conjunta na, sobre e para a ação, foram desenvolvidas atividades assentes no currículo de perfil humanista (DL nº 55/2018 de 6 de julho) e, apesar de referir a matriz curricular e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, relevou-se um currículo confluyente no sentido da integração e articulação com vista ao

desenvolvimento do PA que eleva metodologias ativas que estimular o processo de ensino e de aprendizagem pela ação do aluno. Neste sentido, recorreu-se as estratégias e recursos diferentes que promoveram a motivação e satisfação na sala de aula, assim como o desenvolvimento holístico da criança. O desenvolvimento integral ocorre por meio da articulação curricular, caracterizada na ação educativa como a “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (Leite, 2012, p. 88) com vista a promover uma aprendizagem significativa pela construção do conhecimento de forma articulada, o que potencia o desenvolvimento de competências transversais e específicas das várias áreas (Leite, 2012).

Nesta perspectiva, apresentam-se as principais práticas desenvolvidas no decorrer da PES, no contexto do 1.º CEB. É de evidenciar que em todos os momentos a criança, os seus interesses e potencialidades foram atendidos, assim como os conhecimentos prévios, na preparação de aula e durante das mesmas. Os primeiros ajustavam o ensino à criança procurando assim a promoção de aprendizagens significativas, tal como Ausubel afirmava (Casanova, et al., 2018). Assim, a planificação evidenciou a contextualização seguida de um mapa de articulação curricular que provam o alinhamento no sentido de práticas educativas com sentido.

Assim sendo, num primeiro momento da prática, através da observação direta salientou-se algum envolvimento na vida escolar, sendo visível na criança a vontade de aprender e participar ativamente na construção do seu conhecimento. É sabido que uma criança motivada, manifesta comportamentos de entusiasmo e curiosidade, apresentando-se mais predisposta para a aprendizagem, cabendo ao profissional de educação respeitar e acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem e motivação do grupo e de cada criança de forma individualizada (Drew, Olds, & Olds, 1997). No decorrer das práticas educativas foi visível algumas dificuldades ao nível das interações entre elementos da turma, dificultando a regulação da intensidade das mesmas o que, conseqüentemente, afeta a qualidade das interações. Neste sentido, foi necessário realizar uma intervenção eficaz que contribuísse para a qualidade da ação, pelo que verificou-se a necessidade de definir estratégias que regulassem os comportamentos do grupo, de forma a promover atitudes de respeito pelo próximo e as suas ideias, de potenciar o

espírito crítico e criativo nas interações, proporcionando um ambiente estimulante e adequado à sociedade.

Em consonância, após ser manifestado na turma cooperante um elevado interesse no que concerne à tecnologia digital, foi assumido pelo par pedagógico a necessidade de integrar esses recursos como estratégia promotora da motivação, visto que corresponde à realidade da criança (Arends, 2008), embora também sejam uma mais-valia na sala de aula quando devidamente integrados e associados aos objetivos da aula. Além disso, as TIC criam emoção no processo de ensino e de aprendizagem, dando sentido à aprendizagem uma vez que estimulam a curiosidade e a atenção, a capacidade de pensar e compreender a informação (Quadro-Flores & Ramos, 2016). Neste contexto, cabe ao professor pensar no ambiente educativo como um espaço que desafie a criatividade através de práticas educativas que satisfaçam, envolvam e cativem as crianças (idem). Seguindo esta linha, reconstruiu-se a prática de modo a incitar o desenvolvimento da criança a partir da mobilização de valores e competências que permitam a participação ativa e consciente na sociedade (Oliveira-Martins, 2017).

Tome-se como exemplo um dos momentos pedagógicos vivenciados na prática pedagógica, no qual a díade procurou conhecer os interesses das crianças através de um *brainstorming* baseado em duas questões “O que é que eu gosto?” e “O que é que eu não gosto?”, com o objetivo em potenciar uma ação pedagógica focada nos vários interesses do grupo. Associadas a estas questões vieram outras que permitiram conhecer as dificuldades e necessidade da turma assim como os conhecimentos prévios que são importantes para estabelecer pontos com os novos conhecimentos a desenvolver. Este cenário permitiu eleger questões orientadoras a grande temática a desenhar estratégias, selecionar recursos e definir a avaliação a fim de atingir os objetivos definidos pela professora cooperante.

Com o objetivo de conhecer o mundo, abordando questões como o clima, a alimentação, os animais, recorreu-se a uma aprendizagem baseada na colaboração e resolução de problemas. Assim, no âmbito da MTP o grupo refletiu sobre o tema tendo por base de questões orientadoras “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como fazer?”. Este envolvimento do aluno permite a sua participação e responsabilidade no projeto, mas também o desenvolvimento de competências essenciais

(Vasconcelos, 2011). Nesta fase foi notória a partilha de conhecimentos entre os vários elementos da turma deixando transparecer os seus conhecimentos, as suas perspetivas e interesses, dando a possibilidade de todas as crianças intervirem. A pesquisa orientada na internet foi eleita como o modo de aquisição de informação pelo aluno, sendo que propicia o desenvolvimento de competências de literária digital, autonomia, selecionar informação e cooperação. Este trabalho ocorreu em grupos de quatro crianças, embora um dos grupos tivesse 5 crianças de modo a perfazer o total de 25 crianças pertencentes ao grupo cooperante. Importa realçar que a divisão da turma em 6 subgrupos foi realizada devido ao número limitado de computadores, no entanto a díade encontrava-se consciente que o ideal seria o número menor de crianças por grupo. Para a idealização dos grupos foi tido em conta as competências de cada criança, de modo a proporcionar o apoio e desafio mútuos, a fim da construção conjunta do conhecimento e aprendizagens (Matos & Serrazina, 1996). A sala de aula foi previamente organizada de modo a facilitar a organização em grupos de trabalho, sendo que cada conjunto de mesas tinha a identificação dos elementos constituintes de cada grupo.

Para a realização desta atividade foi selecionada a *WebQuest* como estratégia metodológica com base na colaboração, pesquisa e pensamento crítico, ferramentas usadas para a construção de conhecimento de uma forma interativa. Este tipo de aprendizagem retira o docente do papel de professor enquanto indivíduo que produz e transmite o conhecimento, passando a assumir uma postura como profissional ativo que orienta o ensino pela descoberta e construção. A *WebQuest* alude à educação como uma aprendizagem conduzida pelo desafio que implica a capacidade de análise e síntese, a colaboração entre os intervenientes do grupo de trabalho, a tomada de decisões, a criatividade na solução a apresentar, bem como, toda a gestão da aprendizagem (Costa, Peralta, & Viseu, 2007).

Antes de iniciar a atividade a turma escutou a música “Já estou de regresso” do Quatro e Meia, com o objetivo de cativar a atenção das crianças, uma vez que era um recurso pouco utilizado na sala de aula. Por outro lado, esta música em especial incide na temática de conhecer o mundo pelo assim foi possível introduzir a turma neste tema. Acresce, ainda, que por correio eletrónico a turma recebeu um e-mail do vocalista da banda que desafiava a descobrir os países que já tinha visitado e anexou uma imagem do

seu passaporte, permitindo que cada grupo escolhesse um símbolo do passaporte e, desta forma, lhe fosse atribuído um destino.

A acederem ao link que os transportou para a *WebQuest* “Vamos Conhecer o Mundo?”, um espaço seguro de investigação cujas orientações estão claras nas “tarefas”, “processo”, “avaliação” e “conclusão”. A exploração do site, seguida da leitura das várias tarefas que constituíam a atividade, como forma de conhecerem o trabalho a realizar promoveram comunicação no grupo para definirem as tarefas e estratégias de trabalho. Nesta fase, a turma compreendeu a sequencialidade de tarefas e a necessidade de as cumprir, adotando uma atitude de responsabilidade e de agentes ativos na sua investigação. Em consonância, cada grupo destacou os papéis de cada um dos elementos dos grupos, de forma a que cada criança compreendesse o seu papel dentro do seu grupo de trabalho. Importa salientar que, nesta fase, as crianças demonstravam o seu interesse e motivação face à atividade, corroborando com a ideia de que as TIC “otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (Quadro-Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 430).

Relacionada com esta metodologia de pesquisa e de forma a organizar as informações recolhidas, foram realizados cinco livros online, um por grupo, numa aplicação própria. Destaca-se que foram sugeridos links, uma vez que se consideram importante que a investigação seja feita em seguranças, que continham as informações essenciais sobre as viagens, localização geográfica, gastronomia e monumentos dos vários países. Embora os sites fossem previamente selecionados desafiou-se os grupos a selecionar as informações-chave para a elaboração do livro online, deste modo era potenciada a construção e aplicação de conhecimentos com sentido, seguidos de partilha através de uma apresentação à turma.

Durante este processo de trabalho colaborativo e de pesquisa, salienta-se que estas duas estratégias desenvolveram um efeito positivo no interesse e postura dos alunos, por meio do envolvimento e empenho evidenciado pelas crianças ao longo das tarefas. Sendo relevado que existe uma necessidade de acompanhar os interesses e as motivações das crianças através da criação de situações de desafio (Arends, 2008). Tal como referido, após a realização da pesquisa e respetivos livros online, emergiu uma apresentação oral das

aprendizagens realizadas pelos diferentes grupos, permitindo o desenvolvimento de competências de reflexão e saber fazer, no âmbito da comunicação, nomeadamente como realizar uma apresentação e falar em público. Efetivamente, esta turma apresentava algumas crianças com dificuldade na comunicação em grande grupo, pelo que esta dificuldade foi uma preocupação da díade e por este motivo procurou-se no desenvolvimento das atividades incluir momentos de comunicação em grande grupo com o propósito de desenvolver competências pessoais, sociais e emotivas. Ademais, no seio dos grupos de trabalho foi necessário um trabalho mais profundo com estas crianças de forma a que se sentissem mais seguras e preparadas no momento de diálogo ou apresentação em grande grupo.

Em consonância com o quadro teórico apresentado no primeiro capítulo acerca da articulação curricular, de revelar que a WebQuest integrou diferentes áreas curriculares e outras transversais: Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento e estratégias propostas promovem, ainda, o desenvolvimento de competências ao nível da literacia digital. Assim, ressalta-se a importância da transdisciplinaridade e flexibilização curricular no ato educativo. Importa referir que com a atividade foram envolvidas diferentes modos de aprendizagem que impulsionam várias competências curriculares e transversais, como a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação, a resolução de problemas, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, a pesquisa e seleção de informação e a organização. As várias competências mencionadas encontram-se interligadas, e desta forma, proporcionam o desenvolvimento integral da criança. De facto, o trabalho colaborativo incentiva o diálogo entre os pares, a partilha de opiniões o que leva à necessidade de respeitar o outro, envolvendo questões de cidadania e identidade, pois através destes momentos as crianças estão em contato com a aprendizagem de valores, norma e regras de conduta, construindo o seu saber ser paralelamente com o conhecimento (Fonseca, 2000).

Ademais, deve-se referenciar as dificuldades sentidas ao longo da atividade, uma vez que são implicadas diretamente ao longo da reflexão sobre a ação educativa, procedendo desta forma com o objetivo de transformar as práticas (Coutinho, et al., 2009). Com efeito, durante a experiência verificaram algumas lacunas relativamente aos recursos digitais disponíveis no contexto, o que impossibilitou uma melhor organização em grupos. Contudo, importa

salientar que, na globalidade, encontraram-se diversos aspetos positivos, tais como, o entusiasmo demonstrado pelos alunos em toda a atividade, a vontade em manipular os recursos digitais e, ainda, a necessidade de dar resposta às várias tarefas propostas. Desta forma, o conhecimento foi contruído através da experiência e atividade mental da criança, que por meio do conforto entre as informações novas e os conhecimentos prévios foi produzida uma aprendizagem significativa, mais capaz de dar resposta às várias questões encontradas no dia-a-dia da criança (Morgado & Tomaz, 2009).

No decorrer desta atividade surgiu, por parte das crianças, a questão de como é que as pessoas sabiam informações sobre os vários países sem a internet, pelo que emergiu a necessidade de abordar a temática dos meios de comunicação. Neste sentido, numa aula seguinte foram deixadas cartas escondidas nas mesas da sala dirigidas a cada grupo de trabalho, onde as crianças tinham os guiões de trabalho com as tarefas e objetivos para realizarem a atividade com sucesso. Com efeito, a utilização de guiões de trabalho surgiu com o objetivo de potenciar o trabalho autónomo das crianças, uma vez que as mesmas tinham no guião todas as tarefas a realizar e apenas necessitavam do docente para a gestão dos recursos tecnológicos, visto não existirem em número suficiente para todos os grupos utilizarem ao mesmo tempo.

Tal como referido implicitamente esta atividade foi realizada em grupos, mas nesta foi possível realizar grupos com menos elementos, perfazendo 8 grupos de três crianças, ressaltando que um dos grupos tinha 4 elementos devido ao número total de alunos na turma. Efetivamente, a realização de grupos de trabalho com menos elementos deveu-se ao fato de existirem diferentes ritmos entre os vários grupos de trabalho, o que permitia uma gestão dos recursos existentes na sala de modo a que todos os grupos tivessem a possibilidade de realizar todas as tarefas pedidas no guião. Em consonância, foi dada preferência a grupos de trabalho com menos números de elementos uma vez que assim se possibilita uma responsabilidade de trabalho maior para todos os elementos do grupo de trabalho e também o desenvolvimento de competências ao nível da aprendizagem colaborativa e do saber estar (Freitas & Freitas, 2002).

Destaca-se que cada grupo de trabalho tinha tarefas específicas, consoante o meio de comunicação a investigar, realizando um trabalho de pesquisa, cujas

informações eram integradas na construção de uma pequena peça dramática que foi dramatizada pelo grupo como forma de apresentarem o seu meio de comunicação. Procurando-se, desta forma, desenvolver competências de comunicação em grande grupo, bem como, outras competências pessoais e sociais.

Na lógica da articulação curricular, esta atividade integrou as áreas de Estudo do Meio, Português, Artes Visuais, Expressão Dramática e Cidadania e Desenvolvimento, englobando, também, competências de literacia digital e de saber estar em grupo. Efetivamente, ao longo da PES a díade procurou promover aprendizagens integradas por meio de estratégias que provoquem o interesse e motivação das crianças. Ressalva-se que a articulação das Artes Visuais foi proposta a realização de uma representação alusiva ao meio de comunicação de cada grupo com materiais de desperdício, ainda, esta atividade demonstrou-se como positiva visto que através da mesma foi possível promover o desenvolvimento da autonomia e autoestima em algumas crianças que apresentavam mais dificuldades, uma vez que nesta áreas estes alunos encontravam-se a par ou até com mais competências que os restantes membros do grupo. Ademais, a mobilização de diferentes estratégias permite incrementar a motivação e envolvimentos da criança na aprendizagem, colocando os seus interesses no centro da aprendizagem o que deverá conduzir “ao sucesso e realização de cada aluno” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Importa referir que os conhecimentos obtidos ao longo das pesquisas de cada grupo foram colocados pelas crianças numa aplicação interativa online e com isto emergiu a necessidade de partilhar com as famílias os vários momentos pedagógicos que aconteciam no seio escolar pelo que surgiu, de forma experimental, a utilização de uma aplicação online e gratuita, denominada por *Classdojo*, que permite a partilha dos vários intervenientes educativos, nomeadamente, os alunos, os encarregados de educação, a professora cooperante e as professoras estagiárias. Através desta aplicação os pais tinham acesso a imagens e informações das atividades realizadas pelos alunos no âmbito da PES, proporcionando o diálogo em casa sobre os acontecimentos do dia. A par disso, os pais podiam tecer comentários acerca das partilhas e, também, participar nas atividades a desenvolver na sala

de aula, o que proporciona um maior envolvimento e interesse por partes das crianças (Barbeiro & Vieira, 1996).

Como exemplo, numa das atividades realizada, foi pedido previamente, e por intermédio da aplicação, a colaboração dos pais para responderem à questão “O que consideram importante saber e/ou fazer antes de uma viagem?”. Posteriormente, em sala de aula, as crianças aprenderam a fazer uma análise de conteúdo analisando as respostas dos pais para de seguida realizarem as suas pesquisas acerca da temática. Para isso inicialmente as crianças tiveram acesso a um vídeo numa aplicação que permite a construção de avatares que fazia alusão a uma carta perdida na mesa de uma criança, a qual desafiava a turma a descobrir mais informações sobre dois novos destinos, mais concretamente acerca dos aspetos ressaltados no início do projeto. A utilização desta aplicação demonstrou ser uma mais valia na ação educativa, uma vez que proporcionou uma prática motivadora e inovadora. Verifica-se, ainda, que a utilização da tecnologia na ação educativa assume um papel predominante na realização de práticas mais eficazes e significativas (Moreira, 2002). Ainda, o fato de a aplicação interagir diretamente com as crianças proporciona um maior envolvimento na aprendizagem, colocando o professor num plano secundários e o avatar assume um papel de orientador da aprendizagem (Quadro-Flores, Peres, & Escola, 2009).

Na atividade proposta foram elegidos dois destinos, mais concretamente, Canadá e Arábia Saudita e, quatro temas a pesquisar acerca dos mesmos (clima e vestuário, atividades de lazer, gastronomia e informações burocráticas). A escolha de apenas dois destinos ocorreu para haver espaço para desenvolver o espírito crítico e a capacidade de refletir e argumentar em diálogos em grande grupo. Assim sendo, no final do trabalho de pesquisa foi proposto à turma a realização de pequenos debates entre os grupos com as mesmas temáticas de pesquisa, mas com países diferentes. Realçando que através destes momentos é estimulado a aprendizagem e competências do saber estar e relacionar com o outro, nomeadamente saber escutar e respeitar as opiniões dos outros.

Esta atividade promoveu uma competição saudável, pois no final de cada apresentação todos os colegas elegiam um destino vencedor. Neste sentido, os grupos realizavam as suas apresentações e eram contabilizados os votos para achar o país vencedor. Esta competitividade entre os alunos da turma

cooperante evidenciou a motivação em cada criança no sentido de compreender as suas próprias dificuldades com vista a serem capazes de comunicar corretamente utilizando argumentos para dar a conhecer o melhor do seu destino. Importa alisar que neste momento pedagógico foi notório a colaboração entre membros do próprio grupo e de outros no apoio às crianças com uma maior dificuldade em comunicar em grande grupo,

LM: “Boa B., já conseguiste falar a olhar para nós”

BD: “Sim, já foi mais fácil”.

No desenrolar da ação educativa foi notório o desenvolvimento ao nível de capacidades de comunicação, sendo que as crianças que inicialmente evidenciavam algumas dificuldades a este nível com o passar das práticas demonstravam desinibição e vontade em participar em momentos de diálogo me grande grupo. Assim sendo considerou-se benéfico o proporcionar às crianças momentos de apresentação e diálogo em grande grupo, uma vez que foi verificado um crescimento no grupo a este nível.

Esta atividade integrou, ainda, um momento de interligação com a matemática, uma vez que foi proposto à turma o desafio de encontrarem bandeiras simétricas partindo da bandeira do país eleito, anteriormente, com vencedor (Canadá). Assim, após a exploração em grande grupo da bandeira do Canadá, foi possibilitado às crianças um tempo de exploração livre para que pudessem explorar uma ficha de trabalho com várias bandeiras, simétricas e não simétricas. Esta exploração é essencial para que cada criança tenha a possibilidade de realizar as tarefas no seu ritmo. Ressalva-se também que ao permitir esta exploração observou-se a utilização de diferentes estratégias para a realização da tarefa proposta, nomeadamente a manipulação das bandeiras em papel A5, trazidas à parte pela díade, e a utilização da folha de espelho, recurso do manual escolar. Efetivamente, a utilização das bandeiras em papel possibilitou o manusear o que permite que as crianças consolidem um conceito abstrato (Hohmann & Weikart, 2011).

Efetivamente, esta atividade mobilizou saber de várias áreas, mais concretamente, Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento, assentando na lógica articulação curricular prevista para o ato educativo. A articulação curricular foi sempre tida em conta para a prática educativa uma vez que desta forma é possível desenvolver as

várias competências de forma transversal, valorizando o crescimento integral da criança (Cosme, s.d.).

Numa quarta e última fase da MTP a turma cooperante propôs apresentar aquilo que aprendeu às outras turmas e aos pais, o que suscita um clima de comunicação e partilha de saberes (Vasconcelos, 2011) . Em concordância, foi necessário definir o que cada grupo de trabalho iria fazer, ficando decidido que caberia a cada grupo apresentar um dos países estudados, para tal, a diáde desenvolveu um jogo, numa plataforma *online*, com a turma acerca dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. O jogo foi realizado de forma individual, no entanto no final os pontos foram reunidos em grupo para fazer uma tabela de classificação. Sendo que depois, através da ordem estabelecida por essa tabela os grupos puderam eleger o país a apresentar. Com efeito, a dinâmica criada em torno deste recurso, o jogo lúdico, fomentou o envolvimento das crianças de um modo mais motivador, significativo e estimulante.

Ao longo de toda a atividade foi notório o envolvimento das crianças uma vez que se encontrava a preparar tudo para mostrar às famílias e amigos as suas aprendizagens. Efetivamente, a parceria entre a escola e a família é um aspeto fulcral para um desenvolvimento e envolvimento na aprendizagem (Gonçalves E. , 2015). Por conseguinte, as crianças preparam toda a divulgação ao máximo pormenor, contribuindo para o sucesso do grupo.

A preparação da divulgação assentou na colaboração entre as crianças, exemplo disto foi durante a definição dos objetos representativos dos países eleitos, as crianças procuravam ajudar os colegas acerca dos objetos que poderiam ser alusivos a determinado país e ainda quando tinham esses objetos traziam de forma a complementar as bancas dos vários países. No final desta discussão em grande grupo e de estarem todos os objetos escolhidos verificou-se que todas as crianças traziam algum objeto, sendo que grande parte das crianças trazia para outros países que não o seu. Esta discussão fomentou a capacidade de escuta e valorização de diferentes opiniões e ideias, o que proporcionou um clima positivo para a comunicação entre pares.

Nesta continuidade, em algumas das ideias dadas pelas crianças não foi possível trazer para a sala, pelo que as crianças decidiram criar, através de materiais de desperdício e de artes plásticas, as suas representações de bandeiras, monumentos e pratos típicos do país. Nesta fase,

as crianças desenvolveram o trabalho colaborativo nos grupos, contudo foi visível a vontade de ajudar e dar apoio com ideias aos restantes colegas de outros grupos de forma a contribuir e melhorar os vários trabalhos.

A par deste desenvolvimento, foi necessário realizar convites para os colegas, professoras e educadoras das outras salas, o qual incluiu três momentos, a planificação em que o grupo organizou todas as informações a passar com o convite, a textualização que se desenvolveu a partir de um processo colaborativo entre os intervenientes da sala de aula, integrando as sugestões e opiniões das várias crianças, valorizando a tomada de decisões conjunta e, por último, a revisão do texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

De seguida foi necessário entregar os convites nas várias salas, sendo que a diáde questionou ao grupo quem gostaria de ir fazer essa tarefa, na qual se ressalva que as crianças que inicialmente se apresentavam como mais inibidas foram as primeiras a pedir para participarem neste momento o que revela o desenvolvimento ocorrido ao longo da prática educativa. Efetivamente, este aspeto foi reconhecido pela professora cooperante com algo positivo que ocorreu por meio da prestação do par pedagógico.

Outro ponto ressaltado pela docente cooperante foi o facto da inclusão das famílias ao longo do estágio, sendo que foi sempre fomentada a parceria entre a escola e a família como meio de envolvimento na vida escolar das crianças, e para estas incita a motivação para a aprendizagem. De facto, na preparação da divulgação destaca-se este último ponto, pois foi visível o entusiasmo das crianças.

Como exemplo disto, ao preparar o espaço da divulgação as crianças falavam várias vezes da visita dos pais, e embora não pudessem estar todos presentes ficou combinado registar os vários momentos para depois partilhar com as famílias através da aplicação *Classdojo*, ainda, foi evidente o apoio entre os vários encarregados de educação para incentivarem as várias crianças à partilha dos seus conhecimentos passando pelas várias bancas montadas. De realçar que muitas destas crianças se encontram juntas desde a EPE e por este motivo os pais já se conhecem, formando um grupo coeso, posto isto, os pais foram apoiando as crianças que não tinham os pais presentes. Neste momento da MTP reforçasse a utilização da referida aplicação como reforço da partilha e parceria entre estes dois contextos da vida da criança e, simultaneamente, propiciar o envolvimento das crianças na aprendizagem.

Acrescenta-se que ao longo da PES, foi tido em consideração a intencionalidade pedagógica, direcionada para objetivos específicos da ação desenvolvida, refutando a disparidade entre áreas curriculares, em prol da flexibilidade e articulação curricular. Nesta lógica, o grande interesse evidenciado pelas crianças ao longo das atividades delineadas, foram práticas que envolvessem o uso das novas tecnologias, e desta forma verificou-se uma melhoria e maior qualidade na participação das crianças na sala de aula o que permitiu a aquisição de novas competências e o ultrapassar de algumas dificuldades. Isto demonstra que a escola de hoje expande-se além dos seus limites físicos e assenta numa cultura sustentada na colaboração e na participação (Quadro-Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015).

Resumidamente, de acordo com o trabalho realizado no contexto e corroborando com o enquadramento teórico explanado no capítulo I, realçamos a metodologia ativa como as TIC, enquanto recurso didático potenciador de renovação metodológica e uma mais valia no processo de ensino e de aprendizagem, assim como no processo colaborativo. Ademais, a intencionalidade educativa deve evitar barreiras entre as áreas curriculares destacando a flexibilidade e a articulação pela utilização de diversos recursos, com vista a formação de alunos capazes e competentes para as vivências da sociedade atual.

METARREFLEXÃO

O processo formativo decorrido ao longo da PES encontra-se assente num percurso de formação profissional de perfil duplo, fomentando o desenvolvimento de competências profissionais e profissionais, determinantes para a construção da identidade profissional da mestranda. Estas competências, decorrentes da aquisição de aprendizagens diversificadas, assentam nas conceções teórico legais, pedagógicas e didáticas e, ainda, nas atitudes e posturas assumidas no desenvolvimento das ações educativas (Perrenoud, 1993). Efetivamente, tendo em conta a presente análise, esta metarreflexão contempla um espaço de reflexão acerca da formação profissional desenvolvida em contexto de estágio, nas valências de EPE e 1.º CEB.

O assumir uma postura reflexiva ao longo das ações desenvolvidas é evidenciada como uma premissa ao longo do percurso formativo, sendo esta uma estratégia fundamental que tem em vista o melhorar das práticas educativas. Assim sendo, o contributo das etapas da metodologia de IA, promoveu a reflexão e análise das práticas, servindo com alicerce para uma prática adequada à criança e especificidades do contexto, traçada pela constante reconstrução de crenças e saberes que possibilitam o progresso socioprofissional (Roldão, 2005).

Em ponte com o referido, o processo cíclico assumido nesta metodologia, da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, evidenciadas no presente relatório, acompanhou todo o caminho das práticas educativas desenvolvidas. Em conformidade, a atitude e postura investigadora adotada ao longo da PES permitiram estimular o desenvolvimento da capacidade crítica sobre a ação, dando origem expansão de capacidades de resposta adequadas às particularidades dos grupos (Sanches, 2005). Com efeito, a necessidade de realizar uma intervenção transformadora da ação constituiu a base para o desenvolvimento de competências profissionais, que tinham como finalidade o aumento da qualidade das práticas (Gonçalves F. , 2006).

Ademais, tendo em conta que a apropriação da prática educativa se desenvolveu de forma gradual, foi possibilitado à mestranda o aperfeiçoar da investigação com vista um conhecimento profundo acerca do contexto,

adquirindo, desta forma, saberes que evidenciam o papel ativo na construção da sua identidade profissional. Através disto, verifica-se que a aprendizagem assenta na experiência, de forma a construir conhecimentos significativos, algo que apenas é proporcionado pela participação e envolvimento ativo na ação educativa. Por conseguinte, é a partir desta relação entre os saberes que se concebe o desenvolvimento da ação docente, assimilando a importância de se manter uma postura crítica ao longo de todo o processo de ação educativa.

Neste seguimento, é de destacar a importância que a PES em ambos os contextos tem no desenvolvimento profissional, uma vez que permite compreender que a experiência na função docente surge da predisposição que o profissional de educação desenvolve sobre a identificação de problemas na prática educativa, bem como sobre procura de soluções (Oliveira & Serrazina, 2002). Por conseguinte, ao longo do percurso vivenciado na prática pedagógica foram experienciadas algumas dificuldades e conquistas, as quais se assumiram como desafios da ação, sendo que para serem superados foi necessário refletir e criar estratégias e soluções criativas e diversificadas. Com efeito, foi através destes momentos e do contacto com diversas perspetivas que surgiu a oportunidade de construção e reformulação de competências profissionais e individuais perspetivando um crescimento holístico mais completo.

O trabalho colaborativo teve sempre presente ao longo do processo formativo, salientando-se que a partilha de observações, experiências, dificuldades e decisões foram uma constante que fomentou o desenvolvimento profissional dos vários intervenientes neste processo. Assim, esta oportunidade de reflexão e partilha entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, prosperou o desenvolvimento de saberes plurais através dos vários olhares e vozes, contruindo, desta forma, para a co construção de competências profissionais e, conseqüentemente, a transformação do pensamento (Ponte, 2008). Efetivamente, importa destacar que o trabalho colaborativo assume-se como um meio distinto para superar dificuldades existentes, sendo-lhe atribuído um contributo fundamental na partilha e comparação de perspetivas, que fomentam a reflexão crítica dos profissionais envolvidos.

Concomitantemente, na visão da mestranda, o desenvolvimento do trabalho colaborativo dá realce a oportunidade de partilhar e amplificar

conhecimentos, assumindo, assim, a importância de existir uma ligação entre os vários atores do processo formativo, a fim de criar uma relação de apoio durante a ação educativa (Damiani, 2008). Desta forma, no contexto da PES, procurou-se promover um clima positivo e de segurança entre as crianças, havendo, por parte da mestrandia, demonstrações de compreensão e estímulo, construindo um ambiente de aprendizagem que assentasse no brincar em todas as ações desenvolvidas.

As experiências vivenciadas na EPE e no 1.º CEB permitiram a reflexão, sendo que através da mesma foi possível conhecer os contrastes existentes nas dinâmicas desenvolvidas nas duas valências, exercendo uma influência direta no desenvolvimento da criança. De fato, entre os dois níveis educativos verifica-se um conjunto de diferenças pedagógicas, mais concretamente, ao nível da organização do espaço, das estratégias utilizadas, a importância dada ao jogo lúdico e, ainda, a interação entre o profissional de educação e a criança (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016).

Nesta linha de ideias, ressalta-se a formação do docente de perfil duplo, habilitando o mesmo profissional para dois níveis de educação, promovendo, assim, o sucesso nesta transição entre a EPE e o 1.º CEB. Com efeito, a transição educativa provém de um outro conceito, o conceito de continuidade educativa, que aparece nos documentos teóricos e legais como um aspeto fulcral no desenvolvimento da criança. Esta continuidade deve ser assumida pelo profissional de educação de perfil duplo, tendo em conta a sua capacidade em responder de forma mais adequada uma vez que detém de conhecimento acerca das duas realidades (Formosinho, 2016). A formação de perfil duplo promove competências específicas de cada nível educativo, compreendendo, assim, a importância de um papel destacado no processo de transição educativa a fim de proporcionar um bom desenvolvimento e bem-estar nas crianças (Serra, 2004).

Realça-se ainda que nos dois níveis educativos o currículo deve ser pensado numa base humanista, devendo colocar a criança no centro da aprendizagem, desenvolvendo conhecimentos, capacidades, atitudes e valores essenciais para o crescimento integral da criança. Face ao exposto, cabe ao docente atuar como facilitador de ambientes, orientando as crianças no seu processo de aprendizagem.

Assumindo a formação inicial como um estímulo à profissionalização docente, ressalva-se a necessidade de dar continuidade ao processo formativo, com vista a aprofundar competências profissionais ao longo da vida. Em concordância, deve ser valorizada uma aprendizagem contínua, na qual a premissa de investigação constante deve estar presente, de forma a mobilizar e aprofundar conhecimentos e saberes essenciais para a construção da identidade profissional. Destacando que a continuidade do processo de aprendizagem é retrato de humildade e vontade de aprender por parte do docente.

Em conformidade, ser um profissional reflexivo é ser um docente que olha reflexivamente para o seu percurso de aprendizagem, de forma a propiciar uma aprendizagem profissional que não termine na formação inicial. Deste modo, cada profissional de educação deve pensar na educação como algo gratificante, onde deve ser valorizado o contributo de cada criança, promovendo práticas educativas com significado.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Recionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da constuição de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-65). Coimbra: Edições Almedina.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: Motivos e Factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 51-64.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 90-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, M., & Cruz, O. (2005). Temas significativos da nossa experiência profissional. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 103-111). Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L., & Vieira, R. (1996). *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: Núcleo Editorial.
- Barbosa, C., & Barreto, S. (2016). Modelos de Avaliação e Intervenção nas perturbações do domínio cognitivo. Porto, Porto, Portugal. Obtido de Associação Portuguesa da Síndrome do X-Frágil: http://www.apsxf.org/paginas/ficheiro_21.pdf
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação Formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 40, 95-133.

- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bramão, M., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, 4, 23-29.
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Casanova, M., Barreto, M., Cotrim, N., Ferreira, S., Fati, A., & Morato, P. (2018). Teorias da Aprendizagem: Psicopedagogia das Necessidade Especiais. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21339/1/Teorias%20da%20aprendizagem.pdf>
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (s.d.). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em I. Lopes da Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 4-4). Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 24, 213-230.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2004). *O Currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade; A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 175-188.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos: Atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Duarte, J., Marques, T., Tomás, A., & Pereira, M. (2002). As TIC nos primeiros anos de escolaridade: Experiências do terreno. Em J. P. Ponte, *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 40-28). Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: um estudo de caso. *Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica - o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transições entre ciclo educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81 - 106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. Em M. Cardona,

- & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-61). Viseu: Psicosoma.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em C. Edwards, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 137-150). Porto Alegre: Penso.
- Gonçalves, E. (2015). *A Escola e a Família, uma parceira ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. Escola de Sociologia e Políticas Públicas - Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa - Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Lisboa: Academia do Livro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 51-84.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 87-92.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A., & Sá, M. J. (2007). *Fazer da Formação um Projeto: Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora.
- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., & Rocha, R. (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 137-150). Coimbra: Edições Almedina.
- Machado, G. (2007). A Relevância das Características Pessoais no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente. Em C. Leite, & A. Lopes, *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 213-231). Porto: ASA Editores.
- Marques, A., & Caetano, J. (2002). A utilização da informática na sala de aula. Em L. (. Mercado, *Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a Prática* (pp. 129-166). Maceió: EDUFAL.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). Investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. Em Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. *Actas do XVII Colóquio AFIRSE: A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: AFIRSE.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em j. Oliveira-Formosinho, J. formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Olivera-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças . Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. Em L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 57-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças e famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Formosinho, & G. Monge, *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência/DGE.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo : Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, P., & Mamede, M. (2002). Os Padrões na Matemática do Pré-Escolar. *Educare-Educare*, 107-123.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

- Perrenoud, P. (1993). Formação Inicial dos Professores e Profissionalização. Em P. Perrenoud, *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote~.
- Perrenoud, P. (1999). *10 Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil . Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional . *PNA*, 153-180.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância . Em I. Alarcão, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33 - 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistemas de Acompanhamento das Crianças* . Porto: Porto Editora.
- Quadro-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC ponteciadoras de mudança - 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). *Instituto Politécnico de Bragança*, 195-203.
- Quadro-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1.º CEB. Em A. Flores, *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Quadro-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2001). O Retrato da Integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas. Em P. Dias, & A. Osório, *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Quadro-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Quadro-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *1.ª Conferência Ibérica em Inovação*

- na *Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadro-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. Em J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode Esperar*. Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politecnico do Porto.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância: Contributos para uma*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (2005). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização. Que triangulação? Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. Em J. Ruivo, & J. Carrega, *A escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 11-28). Castelo Branco: RJV - Editores, Lda.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidades: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sobral, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF).
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Obtido de Revista Meta: Avaliação, 4 (11), 162-187:
<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, P., & Irala, E. (2015). Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. Em P. Torres, *Metodologias para a Produção do Conhecimento: da Concepção à Prática* (pp. 61-93). Curitiba: SENAR - PR.
- Trevisan, G. (2016). A Participação das Crianças em Contextos de Vida Quotidianos: Interrogações e Possibilidades. Em A. Bastos, & F. Veiga, *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e os Direitos das Crianças* (pp. 93-108). V. N. Famalicão : Edições Húmus.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências* . Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa .
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 116-138.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001- I série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I série - Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 94 - I Série - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime Jurídico de Habilitação Profissional.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240– I Série Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decreto-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República, 2.ª série – N.º 138 – 19 de julho de 2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Educação.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Diário da República, I Série - n.º 166. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

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

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017). Porto.

M M

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

Julho 2019