



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

O presente relatório que aqui se apresenta resulta do contributo e presença de várias pessoas, que se revelaram fundamentais nesta caminhada. Neste sentido, expresso o meu sincero agradecimento a todos que estiveram do meu lado para refletir, orientar, motivar, escutar e inspirar, tornando todo este caminho desafiante e feliz.

Agradeço em primeiro lugar a todas as crianças que tornaram este processo possível, pela alegria contagiante de todos os dias, pelos sorrisos e abraços e, principalmente, por serem a minha inspiração para ensinar e sobretudo aprender.

Um sincero agradecimento a todos os docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, em especial, às Supervisoras Institucionais Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, bem como à Professora Doutora Deolinda Ribeiro pelos ensinamentos, orientação, reflexão e partilha ao longo deste percurso.

Aos orientadores cooperantes, pelo acolhimento, disponibilidade constante, pelas inúmeras aprendizagens partilhadas e pela confiança que sempre depositaram em mim.

Aos meus pais por serem o meu exemplo, pela compreensão em todos os momentos em que não estive presente, pelo amor, coragem, e por serem o melhor que tenho. Obrigada pelos recortes e pinturas!

Ao Pedro pelo amor, carinho e paciência. Obrigada pela segurança e tranquilidade que me transmitiste sempre e por, lado a lado, percorrermos este caminho que representa tanto para mim e para ti.

À melhor amiga, Magali Ribeiro por me fazer acreditar quando só ela acreditava. Obrigada por me fazeres e veres crescer, ao longo destes dez anos.

À Sandra Oliveira, o meu par pedagógico, pela presença incondicional, partilha, paciência, carinho e amizade. Obrigada, pela caminhada que realizamos juntas!

À Ana Edite Rocha e à Ana Luísa Silva por partilharem comigo todos estes anos, desde o início. Obrigada por todas as gargalhadas e pela confiança transmitida. Migas de sempre e para sempre!

À Inês Lourenço e à Tatiana Vidal por todas as 24 horas que partilhamos sempre com muita dedicação. Obrigada pela reta final feliz que me proporcionaram. O melhor que o mestrado me deu!

## RESUMO

O presente relatório de estágio espelha o processo de formação inicial da mestranda, refletindo sobre o desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O desenvolvimento da profissionalidade docente possibilitou a obtenção de experiências e competências com vista à construção de um perfil duplo, edificado num processo socio construtivista, sustentado na colaboração e reflexão. Ao longo da prática educativa construíram-se saberes científicos, didáticos, educativos e investigativos, promotores de ações sustentadas, pelo que este documento integra um enquadramento teórico e legal relevante, bem como o ciclo de investigação-ação. Assim, viabilizaram-se aprendizagens enriquecedoras e intencionais, inseridas no contexto autêntico das crianças, potencializando a construção ativa do conhecimento, numa perspetiva holística e contínua da educação. As práticas construtivistas, perspetivando o papel central da criança no seu processo educativo, atenderam aos seus interesses, e necessidades, desenvolvendo múltiplas competências no âmbito do conhecimento, da compreensão, da criatividade e sentido crítico.

De relevar que a construção de competências profissionais, ao longo da prática educativa, inerentes ao docente de perfil duplo, permitiu uma sensibilização relativa às especificidades de cada vertente e, ainda, sobre a continuidade entre níveis educativos. Os processos reflexivos e colaborativos de profissionalização docente constituíram uma importância ímpar na consciencialização do que é ser educador e professor na atualidade e da necessidade de formação ao longo da vida. Pelo que este mestrado, de formação exigente, contribuiu para o conhecimento de matérias na área da docência e nas didáticas específicas.

**Palavras-chave:** Criança; Educação; Prática Educativa; Investigação-Ação;



## **ABSTRACT**

This report mirrors the initial learning process of the Master degree student, reflecting over the development and learning which resulted from the Curricular and Supervised Educational Unit on Preschool and Elementary School Education, included on the main official plan of studies of the Master in Preschool and Elementary School Teaching graduation course.

The development of the teaching professional skills has enabled the acquiring of experiences and competences having in sight the construction of a double profile, raised on a social-constructivist process, sustained on a basis of collaboration and reflection. Along the educational practice were built scientific, didactic, educational and research knowledges that are promoters of sustained actions, whereby this document integrates relevant theoretical and legal framework, as well as the research-action cycle.

Thus, were enabled enriching and intentional learnings, inserted in the authentic context of the children, enabling the active construction of knowledge, in a holistic and continuous perspective of the education. The constructivist practices, while placing in perspective the central role of the child on its educational process, attending its interests, and needs, developing several skills in the scope of knowledge, comprehension, creativity and critical sense.

One must emphasize that the construction of professional skills, along the educational practice, inherent to the teacher's double profile, has allowed a relative sensitizing to the similarities and contrasts of each context, and yet, about the continuity in between educational levels. The reflective and collaborative processes of the teacher's professionalization are of utter importance in the awareness of what is being an educator and a teacher at the present time and the need of formation throughout life. Thus this Master, of demanding formation, has contributed to the knowledge of matters in the teaching area and specific didactics.

**Keywords:** Child; Education; Educational Practice; Research-action;



## ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de Anexos	XI
Lista de Abreviações	XIII
Introdução	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</b>	<b>3</b>
1. Formação e Desenvolvimento do Profissional Docente	3
2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	13
3. Perfil e Prática Docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	19
<b>CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>29</b>
1. Caraterização da Instituição Educativa	29
2. Contexto de Estágio em Educação Pré-Escolar	32
3. Contexto de Estágio em Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico	38
4. Similitudes e Contrastes	42
5. Metodologia de Investigação	44
<b>CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS</b>	<b>47</b>
1. A Construção do Percorso Formativo na Educação Pré-Escolar	48
2. A Construção do Percorso Formativo no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Reflexão Final	79
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>85</b>
<b>Normativos Legais e Outros Documentos</b>	<b>94</b>



## **LISTA DE ANEXOS**

(Suporte Digital)

**Anexo 1** – Modelo de Guião de Observação

**Anexo 2** – Modelo de Grelha de Observação

**Anexo 3** – Modelo de Planificação da Educação Pré-Escolar

**Anexo 4** – Modelo de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Anexo 5** – Narrativa Reflexiva Individual do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Anexo 6** – Diário de Formação Reflexivo da Educação Pré-Escolar

**Anexo 7** – Planificação da Educação Pré-Escolar

**Anexo 8** – Fotografias da Educação Pré-Escolar

**Anexo 8.1** – Fotografias das Atividades sobre a Alimentação Saudável na Educação Pré-Escolar

**Anexo 8.2** – Fotografias da área das Ciências e Experiência Flutua ou Não Flutua

**Anexo 8.3** – Projeto “Afinal o que é o Natal?”

**Anexo 9** – Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Anexo 10** – Fotografias do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Anexo 10.1** – Fotografias da Atividade “Seres Vivos e Seres Não Vivos”

**Anexo 10.2** – Fotografias da WebQuest “Clube de Histórias”

**Anexo 10.3** – Fotografias do Projeto de Intervenção “Crescer com o Outro”



## **LISTA DE ABREVIACÕES**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

DL – Decreto-Lei

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAG – Projeto Anual de Grupo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAEM – Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente documento, requisito indispensável para a obtenção de grau de mestre, surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, componentes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento, de importância ímpar, espelha o processo formativo de um perfil duplo, pelo que constitui um momento de reflexão sobre os saberes legais, teóricos e didáticos da vertente da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 23 de fevereiro), mas também sobre a capacidade de a mestranda os mobilizar na prática educativa, de criar estratégias e selecionar recursos promotores de metodologias dinâmicas que fomentem o aprender curricular e o desenvolvimento de competências para crianças do século XXI.

Revela-se, ainda, a complexidade da prática docente e a necessidade de se assumir uma atitude profissional reflexiva, investigativa e empreendedora, facilitadora da tomada de decisões emergentes da prática educativa, humilde face às vozes de atores da educação. De referir, que se ambiciona a co construção de saberes profissionais considerando projetos de investigação sobre as práticas, difundindo o seu impacto na transformação da educação.

A PES na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu no mesmo contexto educativo, numa Instituição Pública, situada na cidade de Matosinhos, sendo que, a primeira se desenvolveu numa sala de atividades com 25 crianças e a segunda numa turma de 24 crianças, a frequentar o 2.º ano do Ensino Básico. Envolveu um total de 220 horas em cada valência, quatro dias consecutivos por semana. A prática desenvolvida aproximou-se à metodologia de investigação-ação, fundamentada pelo ciclo de observação, planificação, ação e reflexão, permitindo considerar as necessidades e os interesses das crianças, na ação e na reflexão sobre a ação no sentido da transformação e resolução de problemas pressupondo uma melhoria constante.

Esta prática, sustentou-se numa metodologia construtivista que deu relevo à metodologia de colaboração e metodologia de projeto, esperando desenvolver

competências nas crianças de construção do conhecimento de forma autônoma para aprenderem a conhecer, aprenderem a fazer, aprenderem a ser e a viverem juntos, por forma a compreenderem a realidade. Desta forma, ao longo das práticas colocaram-se as crianças e as suas aprendizagens no centro do processo educativo. Assim, estimulou-se e desenvolveu-se o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e resolução de problemas, a relação interpessoal, a sensibilidade estética, à luz da formação de um cidadão capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação (Delors, 1998; Oliveira-Martins, 2017).

No que se refere à estrutura do presente relatório, é de salientar que este se encontra organizado em cinco partes integrantes, verificando-se a introdução, três capítulos globalizantes e a reflexão final. Em conformidade, o primeiro capítulo apresenta o quadro teórico e legal que orientou a PES, revelando subcapítulos que se aludem à docência numa perspetiva global, bem como os referenciais específicos para cada contexto. Ao longo deste capítulo apresentam-se as características da formação da docência espelhando, posteriormente, uma consideração mais particular sobre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre as conceções que orientaram e apoiaram a PES.

O segundo capítulo apresenta a caracterização do contexto onde se desenvolveu a PES, sustentando uma postura reflexiva e investigadora sobre a influência da realidade do contexto na prática educativa. Neste capítulo caracterizam-se as dimensões do ambiente educativo e os grupos de crianças de cada etapa educativa. Considerando as características observadas, refletiu-se sobre as especificidades de cada vertente, perspetivando o desenvolvimento do docente de duplo perfil. Este capítulo menciona, ainda, uma reflexão sobre a metodologia de investigação-ação, pelo seu relevo ao longo da prática educativa.

O último capítulo descreve, analisa e reflete crítica e fundamentadamente as ações desenvolvidas, evidenciando a contribuição destas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças e na mestranda. A análise deste capítulo traduz o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais.

Por fim, a reflexão final espelha o processo formativo que estimulou o desenvolvimento pessoal e profissional, ressaltando o contributo deste mestrado na construção identitária de um perfil profissional duplo, capaz de garantir o bom desempenho no âmbito da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

“Levar a escola para a vida e trazer a vida para a escola será uma estratégia que poderá ajudar a dar maior sentido à atividade da docência”

(Sanches, 2001, p. 56).

A formação da sociedade difunde-se na educação sendo que, os primeiros níveis edificam os suportes para o seu crescimento global. Considerando o referido, os profissionais docentes requerem a utilização de referentes diversos, sustentando o seu desenvolvimento nas múltiplas dimensões da profissão.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta o quadro teórico e legal, orientador do desenvolvimento do perfil docente e da prática educativa da mestranda nos dois contextos – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como os documentos reguladores da ação educativa para os dois níveis educativos. A compreensão destes referenciais admite a procura de “uma estrutura curricular e uma prática que incorpore o espírito da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 80), desenvolvendo uma reflexão constante sobre esta dialética.

## **1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE**

A infância não apresentou sempre a mesma consideração, ao longo da história, atravessando mudanças e evoluções. A visão sobre as crianças, só se transformou a partir dos séculos XVII e XVIII, período em que vários movimentos culturais e religiosos, concederam o descobrimento da infância, considerando-a “como etapa diferente da idade adulta” (Palacios, 1993, p. 10). Durante os períodos seguintes diversas tendências procuraram desenvolver o

estudo científico sobre o desenvolvimento da criança, questionando a relevância da “educação” (Palacios, 1993, p. 11).

No ano de 1950, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, no artigo 26, perconizou o direito à educação, garantindo a sua gratuidade, ao nível do “ensino primário fundamental” (UNESCO, 2000). Posteriormente, no ano de 1990, Portugal corroborou A Convenção sobre os Direitos da Criança, reservando direitos referentes à Saúde, Educação, Igualdade e Proteção (UNICEF, 1990). Nesta perspetiva, de acordo com o artigo 28, a criança obteve o direito à educação, conferindo ao Estado a responsabilidade de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito. A educação, de acordo com a convenção, já referida, apresenta diversos objetivos – promoção do desenvolvimento da personalidade da criança; inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem, pelos pais, pela sua identidade, língua, valores culturais e valores diferentes dos seus (idem).

Em Portugal, até 1986, ano em que se estabeleceu a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Assembleia da República, “o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito” (Silva, 1996, p. 21), envolvia o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Neste sentido, o sistema educativo português é regulado pela LBSE que apresenta “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2). Este sistema orienta-se através de uma organização que, inclui a Educação Pré-Escolar, a educação escolar e, ainda, a educação extraescolar. Relativamente, à universalidade e gratuidade na educação escolar – ensino básico, secundário e superior – apenas os dois primeiros níveis educativos se assumem universais, gratuitos e obrigatórios (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Por outro lado, a educação extraescolar integra uma perspetiva de educação permanente que, possibilita a continuidade da ação educativa, de forma global e contínua (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). As atividades promovidas pela educação extraescolar podem desenvolver-se “em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou em sistemas abertos” (Silva, 1996, p. 53), promovendo o desenvolvimento e a atualização de conhecimentos, complementando a educação escolar, a ocupação criativa e formativa, de forma a combater o analfabetismo literal e funcional (idem).

O Sistema Educativo português, ao longo das épocas, foi sofrendo vários reestruturações, acompanhando a evolução dos tempos e promovendo a articulação curricular, sendo que, cada ciclo complementa e amplia o anterior,

incluindo uma ordenação lógica das temáticas, de acordo com o desenvolvimento das crianças (Silva, 1996). A articulação entre os diversos níveis educativos implica que, os docentes, ao longo das suas avaliações e observações, decorrentes das suas práticas, estabeleçam estratégias facilitadoras para a transição. Assim, a articulação curricular emerge da cooperação entre educador e professor, que em conformidade promovem aprendizagens, com uma perspectiva construtivista (Lopes da Silva et al., 2016). O processo de continuidade educativa implica que, durante a Educação Pré-Escolar a criança contacte com experiências e aprendizagens estimulantes, desenvolvendo-se de forma holística, para uma melhor ancoragem das aprendizagens subsequentes. Nesta linha de pensamento, é essencial que a transição educativa se desenvolva com equilíbrio, confiança e acolhimento, desencadeando na criança um sentimento de segurança, sobre a passagem para uma nova etapa. Assim, importa refletir com a criança nessas situações, transmitindo-lhe uma conceção positiva dessa transição, “como oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades” (idem, p. 97).

Como futura docente, de perfil duplo considera-se que os dois níveis de educação não devem reconhecer-se isoladamente, mas indissociavelmente, trabalhando de forma colaborativa, promovendo atividades integradas que, desenvolvam ambos os currículos. A formação inicial, para perfil de dupla docência permite o conhecimento de ambas as valências, permitindo ao docente conhecer as especificidades de cada nível educativo, promovendo uma transição serena e favorável. De acordo com os aspetos explanados, observar as crianças a agir, escutá-las a pensar, aprender a documentá-las para que a sua ação, as suas reflexões, emoções, e esperanças se tornem visíveis é uma competência profissional indispensável para o desenvolvimento de uma pedagogia da multiplicidade e do envolvimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

No plano legal a participação das famílias na escola remonta ao ano de 1976, em que “através da Constituição da República Portuguesa se consagrou a necessidade cooperação entre o Estado e as famílias” (Diogo, 1998, p. 25), relevando a educação das crianças. No entanto, só a partir da entrada em vigor da Lei n.º 49/86, de 14 de outubro, se inaugurou um novo protagonismo das famílias na vida escolar (idem). A família e a escola representam os dois

primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, meios e exemplos vitais, que servem de referência para o seu crescimento. Considerando a escola como estrutura global, cabe ao profissional docente contribuir para o sucesso das relações pedagógicas. Deste modo, a comunicação escola-família constitui uma referência constante no trajeto educativo das crianças, sendo que, “a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos” (Picanço, 2012, p. 14). A instituição educativa não deve constituir apenas um lugar de aprendizagem, mas um espaço afetivo onde se realizam planificações, que estabelecem compromissos para que as crianças usufruam de uma educação de qualidade na escola e em casa. Neste sentido, é muito importante que a família e a escola se unifiquem, numa perspetiva de “aliança”, contribuindo para a orientação da criança, tornando-a ativa na sociedade atual (idem).

Considerando o impacto da escola e da família no crescimento da criança, importa referir a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Brofenbrenner, considerando a interação entre a criança e o seu ambiente para explicar o seu desenvolvimento humano. No que se refere, ao desenvolvimento humano este é notório ao nível do processo pelo qual a criança conquista uma conceção mais ampla, diferenciada e válida do ambiente ecológico, tornando-se assim mais motivada e apta a desenvolver atividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente (Portugal, 1992). Nesta linha de pensamento, o docente deve proporcionar a relação com a família conjugando-se uma visão global da criança, ao longo de todo o processo educativo.

A base do processo educativo depende da criação de ambientes favoráveis, responsabilidade do docente, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Considera-se, deste modo, que nos dois níveis educativos a preocupação com a articulação de saberes é fundamental. De acordo com Serra (2004) o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve considerar os conhecimentos que as crianças desenvolveram na Educação Pré-Escolar, consciencializando-se da disparidade dos currículos, dos dois níveis educativos, considerando a educação de infância como base educativa para a construção do seu projeto curricular. Deste modo, o educador de infância necessita de conhecer o nível educativo seguinte, 1.º Ciclo do Ensino Básico, conhecendo o seu modelo curricular e as exigências inerentes ao mesmo (Serra, 2004). Nesta perspetiva, o desenvolvimento da prática educativa depende do

envolvimento de todos os intervenientes, construindo-o ativamente, com objetivo de apoiar a criança a tornar-se independente e autónoma, sendo que “a qualidade da intervenção do adulto é um fator crítico na qualidade da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 15). O desenvolvimento da autonomia possibilita às crianças tornarem-se construtoras do seu conhecimento, a partir de experiências pessoais e sociais (Arends, 2008), porém esta independência depende da observação e da interação criança-adulto, considerando a sensibilidade e a estimulação. Assim, reúnem-se as condições necessárias para desenvolver um ambiente harmonioso, realçando a importância das necessidades e interesses das crianças. O desenvolvimento da interação criança-adulto também se pode desenvolver considerando o feedback transmitido pelos docentes, focalizando a atenção das crianças no processo de aprendizagem, promovendo o alargamento da compreensão de conceitos, bem como a motivação para a aprendizagem (Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

Atualmente a docência em Portugal fundamenta-se a partir de uma ação educativa que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas, promovendo a concretização da aprendizagem (Oliveira-Martins, 2017). Nesta linha de pensamento, para que se produza uma apropriação efetiva das capacidades, atitudes e conhecimentos, explorados integralmente, o docente deve encontrar “a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos” (idem, 18), refletindo antes, durante e depois da ação. A reflexão fornece ao docente informação ajustada e autêntica sobre a sua ação, os fundamentos da sua prática e o impacto da mesma. Deste modo, o docente reflexivo envolve-se num processo investigativo, procurando compreender-se a si próprio, melhorando e transformando as suas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Nas escolas atuais, a constante atitude de reflexão conserva a função das instituições educativas na sociedade, “introduzindo preocupações éticas e sociais, fundamentais à correta definição das políticas e estratégias institucionais” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 223). Tendo em consideração o processo de reflexão o docente constrói planificações, capazes de responder às características específicas de cada criança, desenvolvendo práticas equilibradas, integradas e sustentadas, com base na intencionalidade educativa. Conforme o espelhado no segundo capítulo, a planificação representa um conjunto de opções, para orientar e apoiar no desenvolvimento da mesma sendo determinante para o desenvolvimento da criança, atendendo aos interesses e

necessidades, elencando objetivos e estratégias relativos à sequencialidade de atividades, de forma contextualizada e significativa.

O conceito de avaliação também evoluiu ao longo dos tempos, sendo que, inicialmente apenas se debruçava sobre a medição de comportamentos, conhecimentos, habilidades e capacidades (Mendes, 2005). Nesta perspectiva, segundo Perrenoud (2012) transformar a avaliação significa, possivelmente, transformar a escola, considerando este processo como elemento essencial para a melhoria das práticas educativas. Esta transformação deriva da mudança da prática educativa, possibilitando a implementação de estratégias, fundamentando a escola como local de êxito, onde cada criança se desenvolva à luz de si mesma (idem). A partir da avaliação o docente e a criança tomam consciência, partilhada, “das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 25).

Assim, avaliar hoje pressupõe a dimensão, eminentemente, formativa da avaliação, considerando que um modelo avaliativo deve contemplar mecanismos de introdução para uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem, “na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno, defende-se que o rigor e a exigência se constroem pela diferenciação pedagógica” (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril).

O processo de reflexão possibilita a construção de uma planificação das atividades capaz de garantir o desenvolvimento da criança, de forma equilibrada, sustentada, inclusiva e integrada. Neste sentido, viver a prática reflexiva implica, por parte dos docentes, desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a refletir sobre a sua prática, os valores que lhe são inerentes, assim como os contextos em que se desenvolvem e o impacto que estas têm na melhoria, constante, da mesma (Herdeiro & Silva, 2008). Constituindo-se como processo transversal, a reflexão “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 29), conduzindo a um melhor desempenho da prática docente pautada por uma visão equitativa e inclusiva. O reconhecimento de uma educação inclusiva implica a procura de uma cidadania plena, acolhendo todas as crianças, flexibilizando e adaptando o currículo, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo (Sanches,

2011). Assim, é essencial salientar que a reflexão constante e sustentada em todos os momentos da prática e para a prática edifica um bom desempenho da profissionalidade docente.

Em conformidade, o processo de reflexão possibilita aos docentes desenvolver práticas educativas personalizadas, acompanhando a evolução dos tempos. A transformação evidente na educação, transformando o ensino de massas num ensino individualizado, deve-se às múltiplas transformações técnicas que desencadearam alterações significativas na sociedade e na cultura (Flores & Escola, 2007). A análise sobre as transformações sociais, culturais, económicas e políticas, originárias da expansão das novas tecnologias informativas e comunicativas, refletem-se na forma como as crianças e a sociedade, em geral, se relaciona, conecta e comunica. Desta forma, a integração das tecnologias revela-se, para a escola de hoje, um desafio com vista na sua integração e utilização ao longo das aprendizagens, ambicionando a melhoria da qualidade da educação (idem). Esta mudança e transformação desenvolvem-se à luz da individualidade de cada criança, procurando responder às suas especificidades e motivações, considerando a relevância de uma educação diferenciada.

O desenvolvimento específico de cada criança depende da diferenciação pedagógica promovida pelo docente, preocupando-se em ajustar a aprendizagem às características individuais (Perrenoud, 2000). O respeito pela diferença, numa proposta inclusiva, valoriza o trabalho colaborativo, respeitando os diferentes modos de aprender, ritmos, interesses e conceções do mundo (Souza, 2014). A prática educativa baseada na diferenciação depende das opções curriculares tomadas pelo docente, perspetivando e potenciando a consecução das aprendizagens pretendidas. A adequação curricular pretende que ao longo do processo educativo, a aprendizagem ambicionada ocorra significativamente, atribuindo sentido para as crianças (Roldão, 1999). Desta forma, o docente confere às crianças a possibilidade de construírem o seu próprio conhecimento, confrontando-se com situações diversas e potenciadoras de aprendizagem autónoma. Para proporcionar uma aprendizagem diferenciada o docente necessita de conhecer os interesses e as necessidades das crianças, planificando a ação com base nas individualidades observadas.

A promoção de uma pedagogia diferenciada garante que todas as crianças se sentem desafiadas, promovendo o desenvolvimento de atividades aliciantes,

atuando na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao longo do processo educativo, a criança precisa de ser estimulada, na sua ZDP, tornando-se essencial que o docente coloque “em movimento processos de desenvolvimento interno que seriam desencadeados pela interação da criança com outras pessoas do seu meio” (Jófilo, 2002, p. 193).

A interação das crianças com os pares e com o docente revela-se o suporte para a construção de conhecimentos, sendo que, “as aprendizagens desenvolvem-se graças às interações que o sujeito estabelece com o seu meio” (Jonnaert, 2009, p. 112). Em contexto escolar as interações sociais constituem um elemento fundamental no processo de construção dos conhecimentos, neste sentido, a metodologia de trabalho de projeto, promove a procura de respostas para responder a uma questão-problema, valorizando experiências pessoais e sociais. A metodologia de trabalho de projeto antecipa, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento (Vasconcelos, 2012), promovendo o desenvolvimento intelectual de todos os intervenientes (crianças e adultos). Nesta metodologia são as próprias crianças os principais atores, decidindo as questões a pesquisar e investigar, planificando e realizando as suas próprias atividades, avaliando, constantemente, o desenvolvimento do projeto. Deste modo, num contexto educativo, esta metodologia apresenta-se como contributo “para alargar a participação positiva de um maior número de intervenientes num maior aproveitamento das potencialidades de cada um” (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p. 81), desenvolvendo uma escola ativa incluída na realidade atual, perspetivando movimentos educativos inovadores.

O trabalho colaborativo desenvolvido na construção de aprendizagens, perspetiva o paradigma socio construtivista em que os conhecimentos são situados num determinado contexto social e físico. Numa perspetiva construtivista, estes conhecimentos são edificados pela criança articulando-os com outros, previamente adquiridos, compreendendo a implicação dos mesmos numa aprendizagem contextualizada. O desenvolvimento de um percurso curricular, inscrito numa perspetiva socio construtivista, permite às crianças aprender a partir dos seus próprios conhecimentos, “ajustando-os, modificando-os, reconstruindo-os ou até refutando-os em função das características das situações” (Jonnaert, 2009, p. 119).

A ideia principal de toda a perspetiva construtivista debruça-se sobre a construção de conhecimentos em função do contexto que rodeia a criança,

estabelecendo uma relação entre as novas e as anteriores aprendizagens, concedendo-lhes significado. A promoção de aprendizagens significativas esteve presente no desenvolvimento da PES, representada no terceiro capítulo, do presente Relatório de Estágio. Com perspetiva na valorização e no desenvolvimento sustentado e equilibrado, ao longo do processo educativo, a criança revela-se totalmente focalizada “conscientemente concentrada e totalmente imersa na actividade que está a fazer, uma muito desejavelmente actividade holística” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 13).

Assim, compreende-se que atualmente o docente deve promover uma ação educativa flexível, disponível para a inovação, adaptando-a e promovendo a criatividade. Neste sentido, as atividades promotoras da aprendizagem pela descoberta estimulam a inteligência potenciadora da criatividade (Silva, 2011), imprescindíveis no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo para uma sociedade centrada na pessoa e nos valores fundamentais, reflexo de uma sociedade em mudança. A valorização de todas as ideias, enquanto oportunidades de aprendizagem, estimulando a criatividade, apresentou-se como um desafio ao longo da PES. Assim, promoveu-se a liberdade das crianças para se manifestarem, apresentarem opiniões e colocarem questões, propícias ao desenvolvimento do pensamento crítico que permite “tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados” (Oliveira-Martins, 2017, p. 14). O pensamento criativo permite à criança desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa, resultado da interação com os outros e do seu crescimento pessoal.

A resposta educativa à individualidade de cada criança que, assegura o desenvolvimento de aprendizagens significativas depende da gestão flexível do currículo. A flexibilidade curricular permite explorar diferentes formas de organizar o tempo escolar, possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, de natureza interdisciplinar, promovendo projetos e aprofundando conhecimentos. Neste sentido, considerando o Projeto Autonomia e Flexibilidade, é conferido à escola a possibilidade de gerir 25% da carga horária semanal, possibilitando a fusão das áreas curriculares em trabalho colaborativo, desenvolvendo trabalhos práticos ou experimentais, integrando projetos desenvolvidos na instituição educativa, redistribuindo a carga horária das diferentes áreas do saber e a possibilidade de construir um currículo local, com contributo interdisciplinar (Costa, 2017).

Assim, o envolvimento da criança em todo o processo educativo depende da ação do docente, destacando-se o papel do educador de infância e do professor, que fundamentam a sua prática profissional “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo, ponto II). Atentando o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que indica o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, devem considerar-se quatro dimensões fundamentais: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, ainda, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A aprovação dos perfis de desempenho específicos, relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico consagram-se no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Relativamente ao desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar, o educador de infância constrói e desenvolve-o a partir da planificação, organizando e revendo o ambiente educativo, as atividades e os projetos, perspetivando aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). No que se refere à conceção e desenvolvimento do currículo, é o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que o desenvolve, numa perspetiva de escola inclusiva, incluindo os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências imprescindíveis para a promoção da aprendizagem das crianças (idem).

O desempenho da atividade docente depende da habilitação profissional para a docência. Neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, apresenta a estrutura curricular do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, promovendo o alargamento dos domínios de habilitação de um docente generalista, incluindo a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A profissionalidade docente de perfil duplo permite a mobilidade docente entre os ciclos, possibilitando o acompanhamento contínuo da criança, flexibilizando a gestão de recursos humanos, relativos ao sistema educativo, contribuindo para o desenvolvimento de um processo educativo mais favorável para todos os intervenientes. A habilitação docente generalista permite uma visão alargada do desenvolvimento da criança, desde os primeiros momentos da sua vida até à sua transição para o

2.º Ciclo do Ensino Básico. O acompanhamento da transição e continuidade educativa permitiu, ao longo da PES, planificar ações educativas sustentadas nas características de um perfil duplo, construídas para os dois níveis educativos e espelhadas no terceiro capítulo, do presente documento.

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

A sociedade, atualmente, exige mais à educação, em particular à Educação Pré-Escolar. Desta forma, importa realçar o papel dos profissionais de educação de infância, referindo o seu percurso formativo na busca de uma aprendizagem contínua, destacando a ética profissional e salientando a ética do cuidado e a ética de educar. Nesta perspetiva, o educador procura espelhar o lugar de afetividade no desempenho da sua profissão, na vida das suas crianças e nas interações (Marta, 2015). Considerando a ética do cuidado, esta refere-se às necessidades básicas da criança, que integrarão “o alicerce do desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional (idem, p. 114). A ética do educar surge como um meio de aquisição de conhecimentos, desenvolvendo competências, capacidades e comportamentos (idem).

Assim a Educação Pré-Escolar, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) assume-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). A LQEPE apresentou-se como um momento importante, para a qualidade da educação de infância. Este nível educativo destina-se a crianças entre os três anos e a idade em que ingressam no ensino básico, sendo que a universalidade para as crianças de quatro anos foi regulamentada pela Lei n.º 65/2015 de 3 de julho.

Na Educação Pré-Escolar não existe um programa prescritivo, sendo que é o educador que assume o papel de gestor do currículo, utilizando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para referenciar a sua ação pedagógica (Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro). Neste sentido, as OCEPE

destinam-se “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Este documento orientador divide-se em três principais tópicos: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. As OCEPE preconizam a “preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma Educação Pré-Escolar de qualidade é preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e adultos” (idem, p. 4). Ao nível das Áreas de Conteúdo integra novas áreas fundamentais, por exemplo, a Educação Física e a Educação Artística, realçando várias linguagens, do corpo e da arte. É visível em todo o documento o papel central da criança em todo o processo educativo, evidenciando que a aprendizagem influencia e é diretamente influenciada pelo meio em que se insere.

O objetivo da Educação Pré-Escolar é “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º, alínea a). Neste sentido, é essencial que o educador promova o desenvolvimento de atitudes e valores, formando cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Lopes da Silva et al., 2016). Além da educação para a cidadania, importa referir que o educador proporciona aprendizagens diferenciadas e diversificadas, com vista à construção de um desenvolvimento holístico das crianças (DL n.º 240/2001, 30 de agosto), respeitando o ritmo de cada uma.

Considera-se como papel do educador complexo e motivador, evidenciar-se como um profissional inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e responsável. Assim, deve promover valores fundamentais para as crianças, desenvolvendo o espírito crítico, a reflexão, a criatividade e a curiosidade (Picanço, 2012). De acordo, com o DL n.º 241/2001, o educador de infância desenvolve o currículo, organizando o ambiente educativo: o espaço, os materiais que devem ser estimulantes e diversificados e o tempo de forma flexível e diversificado, proporcionando a criação de condições de segurança (DL n.º 241/2001, 30 de agosto) e de bem-estar.

Cada criança apresenta características genéticas, específicas, o que a torna um ser único, com singularidade própria, com um desenvolvimento particular e aprendizagens individualizadas. De todas estas potencialidades emerge a necessidade, do educador, encarar cada criança como sujeito e agente do processo educativo, partindo das suas vivências, para o desenvolvimento das suas competências (idem). Nesta perspetiva considera-se que é da responsabilidade do educador apoiar e estimular a evolução das aprendizagens de cada criança, permitindo criar momentos de escuta e debate, em que se sintam protagonistas, expondo as suas ideias e respeitando as dos outros. O processo de diferenciação pedagógica requer, por parte do educador, a promoção da igualdade de oportunidades, enaltecendo o respeito pelas características individuais de cada criança, as suas diferenças e as suas intervenções. A mobilização deste processo requer a construção de uma planificação com o objetivo de abordar diferentes necessidades, interesses, conhecimentos prévios a fim de responder a todas as crianças (Tomlinson , 2008).

Assim, a intencionalidade educativa revela-se determinante na construção e adequação do currículo pela observação, planificação, ação e avaliação. A observação surge como processo fundamental na estruturação, evolução, gestão e adaptação do currículo, sendo que para intervir, durante as práticas, de forma fundamentada, o educador necessita de observar e problematizar (Estrela, 1990). É determinante para a construção de um currículo adaptado que o educador observe de forma sistemática e coesa, reconhecendo as necessidades, aprendizagens e interesses das crianças. Para tal, a compreensão da criança “no seu contexto implica que o/a educador/a seleccione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa visão no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Durante este processo “documentar e reflectir em torno do quotidiano significa abertura para aprender sobre o seu próprio processo de aprendizagem, significa questionar-se, perguntar, inquietar-se perante o observado” (Azevedo, 2009, p. 55). Toda a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem admite o reconhecimento das atividades naturais da criança, como o brincar, revelando a sua forma holística de se conhecer e de se explorar. Assim, convém não esquecer que a criança é detentora de conhecimentos prévios que lhe permite

desenvolver as suas próprias aprendizagens e que ao longo do tempo se vão renovando.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma perspetiva formativa, compreendendo a recolha de informação sobre a ação, com o objetivo de a interpretar e melhorar. A avaliação desenvolve-se com base “num processo contínuo e contextualizado, tornando a criança protagonista da sua própria aprendizagem, permitindo-lhe tomar consciência do que já é capaz, das necessidades que surgem e de como as pode ultrapassar” (Circular n.º 4/2011 de 11 de abril, p. 1). No processo avaliativo deve participar, não só o educador, como as crianças, a equipa educativa, os encarregados de educação e todos os órgãos do departamento de Educação Pré-Escolar (idem).

Nesta sequência, a articulação com a família e as instituições de Educação Pré-Escolar, visa apoiar o desenvolvimento da criança, promovendo atividades de apoio à família. Deste modo, cabe aos familiares participar, ativamente, não só nas atividades, como em reuniões e associações, desenvolvendo uma relação colaborativa com todos os intervenientes no processo evolutivo das suas crianças (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Durante o processo educativo, a interação revele-se fundamental, na medida em que os familiares são os primeiros educadores da criança e que, ao longo de todo o seu processo educativo, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. A parceria colaborativa entre jardim-de-infância e famílias revela-se essencial neste percurso (idem).

A participação ativa nas aprendizagens permite à criança a manifestação da sua personalidade, desenvolvendo aspetos como a curiosidade e a criatividade que, sustentam capacidades relacionais e afetivas. Deste modo, o educador debruça-se não só numa perspetiva educacional, como também numa perspetiva social, tornando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança racionalmente desafiante e civicamente significativa.

Para melhor compreensão é importante refletir sobre os modelos curriculares que, surgem como influente instrumento de mediação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho J. , 2013). No contexto educativo, em que se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada, a equipa educativa não seguia nenhum modelo curricular, de forma específica, orientando-se por diversos modelos socio construtivistas – *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emília*. Deste modo, relativamente à interação

adulto-criança, é de salientar que, ao longo da prática educativa, foram criadas situações desafiadoras para o desenvolvimento cognitivo da criança, tornando o processo colaborativo assente entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, 2013).

Neste seguimento, o modelo *High-Scope* apoia estas interações, sendo que os adultos potenciaram situações desafiantes para o pensamento da criança, apoiando-a no desenvolvimento da independência e na resolução de problemas (idem). Neste sentido, ao longo da prática na Educação Pré-Escolar procurou-se promover relações, interações e comunicação entre os três protagonistas do processo educativo, as crianças, os docentes e as famílias (Lino, 2013).

Para além das interações entre os intervenientes, da sala de atividades, foi notório, ao longo da PES, a interação com a comunidade escolar. Ao longo do Projeto Anual de Grupo (PAG) e do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) foram várias as ações promovidas, com o apoio de organizações da comunidade, tornando possível a progressão do conhecimento com o apoio nestes elementos (Niza, 2013). Tal como refere o MEM, a interação com a família também constitui um impulsionador para o desenvolvimento educativo. Neste sentido, “o jardim-de-infância promove encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (idem, p. 159). Nesta perspetiva, os educadores devem assumir a responsabilidade por estabelecer uma relação de confiança com os pais, conhecendo-os enquanto pessoas com personalidade e opiniões que afetam processo educativo das crianças (Siraj-Blatchford, 2005).

O envolvimento das famílias e da comunidade, na Educação Pré-Escolar, possibilita dar resposta a problemas do quotidiano, ao nível da organização, promovendo expressões culturais da população. Durante a PES, observou-se o envolvimento das interações em várias situações do dia-a-dia, observando-se o trabalho e a exploração conjunta, em momentos de jogo educativo, valorizando o processo do grupo, captando as potencialidades de cada um para a construção de um bem educativo comum.

A organização do espaço, neste nível de educativo, deve garantir o bem-estar, o prazer e a segurança das crianças, o que correspondeu, sem dúvida, na organização da sala de atividades, durante a Prática Educativa Supervisionada. O espaço educativo, seguindo uma orientação construtivista – adotada pela Educadora Cooperante, dividindo-se em áreas de interesse, diferenciadas para

cada atividade, permitindo a progressão de aprendizagens e o contacto com diferentes realidades, tal como defende o MEM. Assim sendo, estas áreas não apresentam “uma organização totalmente fixada do início ao fim do ano letivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84), tal como defende o modelo curricular *High-Scope*, o espaço sofreu alterações, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças. Esta organização, para além de ser necessária ao nível da vivência em grupo, constituiu uma imersão do quotidiano, possibilitando às crianças experienciar diversos papéis sociais.

Tal como surge no modelo curricular *High-Scope*, “um amplo espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária, ainda que por si só não suficiente, para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (idem, p. 84). Cada área de interesse apresentava os seus próprios materiais, adequados, convencionais, não-convencionais, reciclados, dando resposta aos interesses e às necessidades do grupo. A organização dos materiais respeitava o princípio da autonomia, situado numa perspetiva construtivista que, permitia à criança escolher, usar e manipular todos os materiais. As paredes da sala de atividades, durante a PES, foram bastante aproveitadas pela díade, servindo de “espaço temporário ou permanente de exposição dos trabalhos da criança” (Lino, 2013, p. 123), documentadas com fotografias e registos gráficos, de forma a fundamentar as atividades do grupo.

O espaço exterior, destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, tal como refere o modelo de *Reggio Emilia*, respeitava as características naturais do ambiente, tendo em consideração a existência de locais com sombras e com estruturas para o jogo simbólico (idem). Assim, o espaço interior e o espaço exterior ofereciam conforto e segurança a todas as crianças, permitindo a observação do espaço global, a promoção da interação social e a aprendizagem colaborativa.

No que se refere à organização do tempo, constatou-se a existência de uma rotina diária que, proporcionava o contacto com diferentes tipos de interação ao nível da noção temporal. A criação de uma rotina diária, tal como defende o modelo *High-Scope*, permitiu conceber um tempo de experiências educacionais significativas e de interações positivas (Oliveira-Formosinho, 2013). A aprendizagem e o desenvolvimento construíram-se a partir de diversas situações, em jogo com os pares, em pequeno ou grande grupo, de forma

individualizada, na sala de atividades, no espaço exterior ou em deslocações para instituições da comunidade envolvente, como defende o modelo *High-Scope*. Ao longo da PES, observou-se a preocupação da Educadora Cooperante em tornar esta gestão, numa gestão co-construída, com a colaboração de todos os intervenientes da sala. Como a PES desenvolvida na Educação Pré-Escolar se iniciou no princípio do ano letivo, a mestranda considerou que o tempo diário, sendo flexível e estável, permitiu às crianças apropriar-se da fluidez do tempo, tornando-as progressivamente mais autónomas e integradas no grupo e no contexto. Esta evolução permitiu ao grupo conhecer “a sequência dos acontecimentos e organizar-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

No entanto, é de salientar que ao nível da planificação, como dimensão pedagógica, a elaboração da mesma não envolveu, diretamente, a intervenção das crianças. Contudo não foram esquecidas as necessidades e os interesses das crianças na elaboração da planificação realizada em tríade, com a Educadora Cooperante e com a díade, como defende o modelo *High-Scope* (idem). Assim, “esta intencionalidade permit[iu-lhes] atribuir sentido à sua ação (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) e saber ser e estar na profissão.

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

O Ensino Básico apresenta os seus objetivos na LSBE, centrados na garantia de uma formação geral, comum para todos os portugueses, assegurando que esta formação se desenvolva equilibradamente entre a cultura escolar e cultura do quotidiano (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Nesta linha de pensamento, a valorização da educação artística também surge como objetivo do Ensino Básico, “de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (idem, artigo 7.º, alínea c).

Ao longo deste caminho, protagonizado pelo Ensino Básico, deve fornecer-se fatores unificadores análogos a toda a sociedade, tratando a partir de questões particulares, situações genéricas (Delors, 1998). A formação comum a todas as

crianças promove “a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 13). Neste sentido a educação escolar conjetura o desenvolvimento de relações positivas e de participação, oferecendo uma articulação entre saber e saber fazer que promove o progresso da autonomia das crianças como cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade (idem).

A LBSE identifica como objetivos para o 1º Ciclo do Ensino Básico “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 8º, n.º 3, alínea a).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao reverso dos subsequentes, caracteriza-se pela monodocência, no entanto o docente pode ser “coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 8º, n.º 1, alínea a). A colaboração entre docentes tem como objetivo o melhoramento e a qualidade do ensino, potencializando a aprendizagem. Este perfil de monodocência permite a criação de uma confiança essencial para o desenvolvimento sustentado das crianças, possibilitando ao docente gerir o currículo escolar, explorando-o de forma articulada, apoiando-se na hipótese de acompanhar uma turma ao longo de quatro anos, como se apresenta espelhado no Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. O professor é responsável pela organização e gestão dos processos educativos, de natureza curricular, pedagógica, social ou moral. Nesta perspetiva, salientam-se os conceitos de currículo e articulação curricular compreendendo a relação estabelecida entre prática profissional do professor com estes dois conceitos.

O conceito de currículo é suscetível de múltiplas interpretações referindo-se a diversas perspetivas acerca da sua construção, sendo que, relativamente ao currículo escolar este se refere “ao conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). Considerando o supramencionado, a noção de currículo representa “um propósito que não é neutro em termos de informação, já que deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto” (Pacheco, 2001, p. 18). Atentando à noção de currículo, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de

julho, esta surge como um “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Capítulo I, artigo 2.º, ponto 1). Sendo o currículo a base da organização do ensino cabe ao docente, “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta” (Roldão, 1999, p. 48), delineando estratégias de adequação que, proporcionem aprendizagens significativas e com sentido para as crianças (idem). Neste sentido, no desempenho da sua profissão, o docente realiza ao nível das decisões curriculares, um conjunto de diferenciações: um olhar crítico sobre as decisões nacionais e sobre as opções do projeto de escola, contextualizando as características das crianças enquanto seres individuais e enquanto grupo. Deste modo, o professor deve edificar o seu próprio modelo curricular, fundamentando-o sobre uma visão crítica, considerando um quadro teórico sustentado.

Considerando todas as diretrizes, mencionadas, evidencia-se pouco espaço para reflexão do professor que, apresenta opiniões e identifica as potencialidades do grupo para melhorar a realização da sua prática educativa. Neste seguimento, surge o Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro que propõe a redução do controlo central do sistema educativo, assim como o descomedimento da burocracia e regulamentação. O despacho, mencionado, refere que o “currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro).

No que se refere à articulação curricular, importa salientar que esta se debruça sobre a ligação entre conteúdos, objetivos e estratégias. A preocupação em desenvolver ideias de flexibilização, diferenciação, integração e articulação curricular foi constante ao longo da PES, como se pode verificar no terceiro capítulo do presente documento. A conceção de articulação curricular inclui-se na ideia de sequencialidade que deve orientar todo o processo educativo, sendo que o desenvolvimento de capacidades e competências, por parte de cada criança, deve ser feito de forma contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2009). Nesta linha de pensamento, o professor deve utilizar o currículo para

proporcionar um princípio de procedimento, compreendendo-o “como algo em construção e inacabado ou como uma ferramenta” (Pacheco, 2001, p. 39).

A organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, apresenta uma matriz curricular que, para o primeiro e segundo ano contempla as áreas curriculares de Matemática e Português, ambas com carga horária, mínima, de sete horas semanais; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, com três horas semanais, no mínimo; para a Oferta Complementar concede-se uma hora semanal, para o Apoio ao Estudo atribuindo-lhe uma hora e meia de carga horária semanal. A permanência obrigatória na escola, corresponde a um total de vinte e duas horas e meia e as vinte e cinco horas semanais. A este horário de permanência obrigatória adiciona-se entre cinco a sete horas e meia para as Atividades de Enriquecimento Curricular e uma hora semanal para a Educação Moral e Religiosa, sendo que ambas as componentes se apresentam de frequência facultativa. O desenvolvimento desta matriz presume que o docente beneficie dos programas e metas para as diferentes componentes curriculares. Os Programas e as Metas Curriculares, de aprendizagem, apresentam versões atualizadas, relativamente às áreas curriculares de Português e Matemática. Por outro lado, os programas de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas Físico-Motoras não sofrem alterações desde o ano de 2004 (Departamento de Educação Básica, 2004).

A nível normativo as Metas Curriculares são referenciadas, pela primeira vez, no Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro, determinando que o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (em vigor desde 2001) seria abolido. As Metas Curriculares, homologadas no Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto, “identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro). Em articulação com os respetivos Programas Curriculares, surgem Metas Curriculares de Português e de Matemática do Ensino Básico, estruturadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho para o Português e por ano de escolaridade, domínios e subdomínios, englobando objetivos gerais e os seus respetivos descritores para a componente curricular de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Para Estudo do Meio e para Expressões

Artísticas e Físico-Motoras subsistem dois documentos de Organização Curricular e Programas. Estes documentos apresentam blocos de conteúdos e a ordem, pela qual são abordados, apresentando um caráter flexível (Departamento de Educação Básica, 2004).

As disparidades ao nível da distribuição horária e a pouca preocupação na introdução de novos conteúdos programáticos revelam uma discriminação entre as áreas, ditas nucleares, Matemática e Português e a área curricular de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A discordância entre áreas apresenta uma visão desarticulada, presente em vários contextos, resultante de uma prática educativa obsoleta e transmissiva, descurando a articulação com o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Com efeito, a flexibilização do currículo promove a organização das aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num determinado contexto coexistam “a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999, p. 54).

Nesta linha de pensamento, durante a PES desenvolveram-se práticas articuladas, procurando proporcionar atividades interdisciplinares quer ao nível de conteúdos, quer ao nível de habilitações pessoais e sociais, bem como a exploração de múltiplos instrumentos de pesquisa e busca de conhecimento. O desenvolvimento curricular na PES revelou-se aberto e flexível, possibilitando desenvolver projetos de investigação e pesquisa, integrando diferentes áreas curriculares e transversais, existindo negociação e participação de todos os intervenientes. Assim, as áreas transversais surgem, indispensavelmente, nas práticas escolares, atuais, respondendo às necessidades e interesses das crianças ao nível da Filosofia para Crianças, Educação para a Cidadania e Tecnologias de Informação e Comunicação. Considerando a escola atual como espaço dinâmico e multicultural é importante que o docente assuma uma postura de abertura, à diversidade e à inovação. O momento de mudança refletido nas instituições de ensino perspectiva a emergência das novas tecnologias, proporcionando ambientes de aprendizagem abrangentes, desenvolvendo nas crianças o espírito crítico.

Ao longo das ações educativas desenvolvidas na PES, procurou-se difundir a interdisciplinaridade, articulando saberes das diferentes áreas, numa perspectiva global, integrada e significativa. Durante as práticas, esta articulação

curricular facilitou a construção e o desenvolvimento de aprendizagens, relacionando-as com o quotidiano das crianças e com os seus interesses. Relativamente ao referenciado, anteriormente, além da promoção de aprendizagens integradas é da responsabilidade do professor considerar e construir planificações pró-ativas, “com o objetivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos” (Tomlinson , 2008, p. 16). Desta forma, é necessário uma colaboração contínua com as crianças, aperfeiçoando as oportunidades de aprendizagem, tornando-as eficazes e diversificadas, a partir da utilização de diferentes estratégias (idem).

Uma das estratégias que o professor pode utilizar ao longo da sua ação, e que se procurou usar na prática educativa, reflete-se na utilização do manual para a realização e construção do currículo, procurando conservar o interesse das crianças (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). A utilização desta estratégia depende das características do docente e das suas escolhas pedagógicas promovendo o “trabalho individual ou principalmente trabalho colectivo, atividades de pesquisa ou de leitura de informação (...) ou como elemento que contribui para uma determinada tentativa de inovação” (Tormenta, 1996, p. 9-10). Este recurso didático-pedagógico de apoio ao trabalho autónomo da criança, contribui para o desenvolvimento das aprendizagens, definidas pelo currículo nacional, apresentando atividades didáticas e de reflexão das aprendizagens, possibilitando a orientação do trabalho do professor (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto). A relevância deste recurso surge inerente no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, é importante que o docente não utilize apenas esta estratégia, conduzindo as crianças à visão de que o manual contém a visão única do saber.

Nesta perspetiva, o docente deve valorizar a utilização do manual, com a finalidade de desenvolvimento de competências nas crianças e não a simples transmissão de conhecimentos (Santo, 2006). Numa perspetiva socio construtivista a utilização do manual deve incentivar a criança a utilizar outras fontes de informação, aprofundando e refletindo sobre as aprendizagens promovidas. A co construção do conhecimento, a partir da utilização do manual, possibilita às crianças questionar, construir hipóteses e pesquisar informações. Ao longo da prática educativa procurou-se beneficiar das potencialidades dos manuais escolares, no entanto, esta utilização revelou-se moderada e adequada

ao contexto e às motivações das crianças. Assim, a utilização do manual surgiu como forma de complementar as práticas promovidas, contribuindo para a avaliação formativa das aprendizagens.

No que respeita a avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta deve se centrar no progresso dos percursos escolares, através da consciencialização partilhada entre as crianças e o professor. Para que a consciencialização seja realizada diariamente, apresentando um valor formativo para a criança e um progresso profissional para o professor, sugere-se “a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 25). Considerando o Despacho Normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro as Metas Curriculares, mencionadas anteriormente, permitem tornar a avaliação das crianças mais objetiva e rigorosa, permitindo a cada instituição de ensino a definição de critérios de avaliação mais concretos. Os intervenientes do processo de avaliação devem ser o professor, a criança, o conselho de docentes, o diretor e o conselho pedagógico da escola, o encarregado de educação, caso seja aplicável - docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o processo educativo da criança e a administração educativa (Despacho Normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro).

A avaliação apresenta uma perspetiva sistemática e contínua, proporcionando aos intervenientes a perceção sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, possibilitando a revisão e reflexão sobre o processo de ensino das crianças. De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, Artigo 23º, ponto 1). Para os profissionais docentes que desenvolvem a aprendizagem como processo, a avaliação assume um caráter sumativo. Neste sentido, a avaliação sumativa traduz-se na construção de um critério global sobre a aprendizagem efetivada pelas crianças.

A mestrada considera que esta avaliação se apresenta, visivelmente, explanada na realização de Fichas de Avaliação que, na sua opinião, apenas refletem a capacidade da criança traduzir, teoricamente, o que é capaz, num determinado tempo e espaço, por isso, “apesar da existência de formas

incipientes de avaliação formativa e contínua, a avaliação sumativa é sempre a modalidade que mais importância escolar recebe” (Pacheco, 2001, p. 206). No entanto, atualmente observa-se um cuidado na construção de uma escola democrática que permite à avaliação adquirir outros significados. Assim, a avaliação contínua, formativa e diferenciada permite ao profissional docente refletir sobre as suas práticas, adequando ações com vista à melhoria das aprendizagens das crianças.

Deste modo, os docentes que utilizam de forma sistemática esta modalidade de avaliação, “estão melhor preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade dos resultados” (Lopes & Silva, 2010, p. 3). A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas e direcionadas às características das crianças e às aprendizagens a desenvolver, recorrendo a dispositivos de informação minuciosa sobre o desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). A partilha de ideias e práticas possibilita a participação de todos os envolvidos, desenvolvendo a responsabilidade educativa e social.

A modalidade de avaliação formativa possibilita às crianças assumirem um papel central na sua avaliação, tornando-as cada vez mais autónomas no seu processo. O docente, por sua vez, surge como orientador deste processo, levantando questões facilitadoras para a autoavaliação das crianças, valorizando e elevando os conhecimentos desenvolvidos. A avaliação formativa auxiliou a tomada de decisões, ao longo da PES, considerando que esta modalidade visa melhorar qualitativamente as aprendizagens das crianças e não as quantificar (Lopes & Silva, 2010).

A observação concretizada permitiu recolher dados consistentes sobre os interesses e as necessidades das crianças. A elaboração das planificações, aplicadas durante a prática, procurou articular os interesses com as necessidades, assumindo a adaptação ao grupo e a cada criança. Sendo a criança um agente ativo, apetrechado com ferramentas práticas e teóricas que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, dando resposta a diversas exigências do presente e do futuro (Alonso & Roldão, 2005), revela-se fundamental observar as suas ações e os seus comportamentos. Neste sentido, a evolução científica e técnica exige uma postura observadora ao professor. O papel do professor deixa de ser o de transmissor de conhecimento para se

considerar um organizador e orientador de aprendizagens estimulando o crescimento cognitivo e socio afetivo das crianças (Estrela, 2002).

A melhor educação é a que se transforma e adapta à evolução humana e científica. Atualmente, as instituições educativas devem formar e orientar para o inesperado, para a inovação e criatividade, desenvolvendo nas crianças a curiosidade e a vontade para aprender ao longo de toda a vida. Em conformidade, o perfil do professor do século XXI revela-se dinâmico e interventor, que em nada se assemelha com a profissionalidade de um docente rotineiro, limitando-se à função de transmissor do saber (idem).

A aprendizagem, o acesso às TIC, o acesso ao conhecimento e a adaptação do processo de ensino e aprendizagem aos interesses e às necessidades das crianças de hoje representam “fatores promotores de progresso, de sucesso e de oportunidade” (Flores, Escola, & Peres, 2011, p. 402). Considerando a evolução das TIC, assiste-se, atualmente, a uma dinâmica de transformação na educação das crianças. Deste modo, ao longo da PES procurou-se inovar, recriar, reconstruir e transformar as práticas pedagógicas, perspetivando a capacidade de fazer diferente e de construir novas conceções sobre a educação (Flores, Escola, & Peres, 2009). A sociedade atual, sociedade do conhecimento, concede às novas tecnologias um papel de relevo, enquanto intercessoras das práticas, considerando a educação como um processo (Ruivo & Mesquita, 2013).

O desenvolvimento da sociedade do conhecimento e da globalização dos saberes exige cidadãos mais inovadores e criativos. A readaptação da escola, em sintonia com esta inovação, conduz à desvinculação de convenções desatualizadas. A revolução científica e tecnológica desperta o desenvolvimento de novas competências para o docente, promovendo pesquisas e atualizações para uma mudança permanente. Esta mudança requer plasticidade e adaptação, debruçando-se numa aprendizagem permanente, formal e informal. Neste seguimento, compete aos docentes “despertar nos alunos a curiosidade, a autonomia, o rigor, os valores socialmente reconhecidos, criando o desejo para o ensino formal e para a aprendizagem permanente” (idem, p. 21).

Para que a aplicação das TIC promova mudanças no processo educativo, estas devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas que possibilitam um ambiente interativo proporcionando às crianças momentos de investigação, de levantamento de hipóteses e de resolução de problemas, numa perspetiva de auto construção de conhecimento. A mobilização da compreensão de

fenómenos técnicos e científicos permite aplicá-los, “para dar resposta aos desejos e necessidades humanas, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (Oliveira-Martins, 2017, p. 16). A construção de aprendizagens a partir das novas tecnologias, com perspectiva construtivista, implica uma planificação pensada e refletida. Considerando que este recurso consistia um interesse das crianças, ao longo da PES, a díade procurou incluir as TIC, como promotoras do desenvolvimento das crianças, sustentando-o em práticas socio construtivistas.

## **CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Basta uma criança para justificar uma escola”  
(Simão, 1972).

Considerando a abordagem sistémica e ecológica de Brofenbrenner (Portugal, 1992), o desenvolvimento da criança ocorre sobre um processo dinâmico entre os vários meios que a envolvem, por isso, torna-se fundamental que os profissionais docentes compreendam e investiguem a realidade da criança e dos sistemas que a influenciam. A abordagem ecológica do desenvolvimento da criança possibilita a organização do processo educativo de forma integrada, apropriando experiências educativas aos seus interesses e necessidades e reforçando a intencionalidade educativa dos docentes.

O presente capítulo debruça-se sobre a caracterização da instituição em que se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada, referente aos contextos de Educação Pré-Escolar e ao 1º. Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, expõem-se as similitudes e contrastes entre os dois contextos e, ainda, a metodologia de investigação que sustentou o processo de desenvolvimento profissional.

### **1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A Prática Educativa Supervisionada nos dois níveis educativos desenvolveu-se numa instituição da rede pública, localizada na cidade de Matosinhos. A instituição pertence ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos, constituído por quatro estabelecimentos de educação, geograficamente próximos. Foi homologada no ano de 2004 e, desde o ano letivo 2007/2008 a integração da instituição no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária 2, localizando-se num território desfavorecido.

Ao nível da orientação e regulação da prática educativa da instituição, subsistiam instrumentos orientadores tais como o Regulamento Interno do Agrupamento, o PEA e o PAG. Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o Projeto Educativo é o documento que informa a missão e as metas da escola. Deste modo, o Projeto Educativo do Agrupamento foi produzido para cinco anos (2013-2017) tendo como objetivos gerais – “Garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; Desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos, responsáveis e autónomos; Promover o crescimento intelectual dos alunos e formandos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético; Promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo” (PEA, 2013-2017, p. 4).

As instituições que constituem o agrupamento inserem-se num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente de pobreza, exclusão social e baixo nível instrucional. O meio populacional demonstra uma elevada taxa de desemprego, um baixo nível de escolaridade que, se associa a um abandono escolar precoce, um elevado número de situações de violência familiar, maus tratos infantis e problemas de dependência. Esta realidade reflete-se no grupo discente, sendo que, um elevado número de crianças beneficia da Ação Social Escolar e se encontra institucionalizado. É de salientar que, o Agrupamento acolhe crianças e jovens da Casa Abrigo da Cruz Vermelha, contribuindo para o acréscimo da multiculturalidade nas instituições (PEA, 2013-2017).

Neste sentido, a intervenção da instituição alude-se sobre áreas prioritárias – intervenção na família, indisciplina, insucesso, abandono escolar e absentismo (idem). A instituição apresenta como missão desenvolver crianças, de forma equilibrada e global, com o objetivo de as integrar na comunidade. Assim, proporciona-se uma oferta formativa de qualidade e com diversidade, sendo que, a oferta educativa desta instituição reúne vários níveis educativos desde a Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Relativamente, à organização, gestão e avaliação do currículo a instituição respeita princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho,

garantindo a articulação sequencial entre vários ciclos educativos, mobilizando o grupo de articulação curricular (PEA, 2013-2017).

Sendo a Escola um agente social em que a principal missão incide sobre o desenvolvimento global e equilibrado das crianças, “num intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo” (Zabalza, 1992, p. 37) esta instituição oferece um conjunto de Serviços Especializados de Apoio Educativo. Estes serviços constituem-se pelo Serviço de Psicologia e Orientação, do qual são responsáveis duas Psicólogas e uma Professora, pelos Serviços de Ação Social Escolar e, ainda, por uma Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita, promovendo a participação de todas as crianças nos processos de ensino e aprendizagem. A instituição abrange uma Unidade do agrupamento de Escolas de Matosinhos, com o propósito de dar resposta a todas as crianças do Agrupamento. Com o propósito de responder às necessidades das famílias, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, com o apoio da instituição, garante um serviço de Atividades de Tempos Livres (ATL) disponível para todas as crianças, de todos os níveis educativos. Este serviço funciona no período extracurricular, até às 19h30, permanecendo acessível durante as férias escolares e nas interrupções letivas.

No que se refere aos espaços físicos, sendo uma instituição que acolhe 1450 alunos apresenta, espaços com grandes dimensões, dividindo-se em três pisos. No piso da entrada principal, da instituição, encontram-se as salas da Educação Pré-Escolar, a sala da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), as salas para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Papelaria, a Receção, Secretaria, Direção, sala dos Professores, Biblioteca, polivalente, salas de Apoio ao Estudo, casas de banho, um espaço exterior comum à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (equipado por um parque infantil, um campo de basquetebol, um campo de futebol e um labirinto) e um espaço exterior exclusivo para as crianças que frequentam a UAEM. No piso superior encontram-se as salas para os alunos que frequentam o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, no piso inferior as crianças usufruem de espaços para a Alimentação – Bar e Cantina, um Auditório e um Espaço Exterior (comum aos alunos do 2.º e 3.º Ciclos) que permite o acesso ao Pavilhão Gimnodesportivo. É de salientar que, no início do 2.º período a instituição beneficiou de um projeto, de Agrupamento, intitulado “Quadros no recreio” que ofereceu à escola

quadros de ardósia, instalados no espaço exterior para as crianças da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição educativa que acolheu a Prática Educativa Supervisionada situa-se no centro de Matosinhos, o que lhe oferece uma série de parcerias e recursos culturais: a Câmara Municipal de Matosinhos, a Junta de Freguesia de Matosinhos, os Bombeiros Voluntários de Leixões, o Tribunal Judicial da Comarca de Matosinhos, o Centro de Saúde de Matosinhos, a Biblioteca Municipal Florbela Espanca e, ainda, a Piscina de Matosinhos. A possível parceria com todas estas instituições “dá visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo e permite, nomeadamente, que a comunidade em geral compreenda as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30) das instituições educativas. Destas instituições destaca-se a Biblioteca Municipal Florbela Espanca que, surge como parceira do Agrupamento, integrando o Plano Anual de Atividades 2016/2017 do Departamento de Educação Pré-Escolar. Esta participação está implícita na “Hora do Conto” e compreende visitas mensais, permitindo às crianças vivenciar atividades dinamizadas pelos responsáveis da Biblioteca.

Neste sentido,

“a escola, enquanto agente social, é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o progresso integral dos sujeitos. Requer, por isso, uma interacção formativa com a família e uma interacção cultural ampla com a comunidade social em que está inserida” (Zabalza, 1992, p. 42).

## 2. CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No processo de formação inicial, a diáde integrou a equipa educativa da sala 1 da instituição educativa, referida no ponto anterior, com a orientação da Orientadora Cooperante. Sendo fundamental para o processo educativo conhecer o grupo de crianças, o ambiente educativo e as práticas da Orientadora

Cooperante, inicialmente desenvolveu-se um processo de observação. Esta observação dirigiu-se aos vários fatores influentes no processo de aprendizagem das crianças, espaço, materiais, tempo e interações constituintes do ambiente educativo, prolongando-se ao longo de toda a PES.

O grupo da sala 1 era constituído por 25 crianças, dez do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. O envolvimento de diferentes idades no grupo coincide com uma opção pedagógica, já que, a interação entre crianças com diferentes estados de desenvolvimento e com conhecimentos distintos facilita o desenvolvimento e a aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo, de crianças, advinha de um meio socioeconómico cultural médio-baixo, sendo que dez usufruíam do escalão A e nove do escalão B.

Dentro do Projeto Educativo de Agrupamento, referido no ponto anterior, surgiu um trabalho ao nível da intervenção precoce na Educação Pré-Escolar, o projeto “A Ler Vamos”. Este projeto foi concretizado em parceria com a Câmara Municipal de Matosinhos, estando a sua responsabilidade atribuída a uma psicóloga que acompanhava e intervinha no processo de desenvolvimento das crianças. Este pretendia desenvolver a literacia emergente, na abordagem à iniciação da leitura e da escrita.

Para além destes documentos RIA, do PE e do PAG existem, ainda, dois planos que englobam todo o Departamento da Educação Pré-Escolar – Plano Anual de Atividades (englobava os temas propostos para cada mês) e, ainda, a Planificação Curricular Anual da Educação Pré-Escolar.

O corpo docente e não docente do contexto de Educação Pré-Escolar era composto por quatro educadoras, um professor de Expressão Musical, um professor de Educação Física, quatro assistentes operacionais e, ainda, uma psicóloga.

Os espaços disponíveis para as crianças da Educação Pré-Escolar distribuíam-se pelas salas de atividades que, neste contexto eram quatro: o espaço exterior - comum a todas as salas desta valência e às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, o ginásio, o refeitório, a biblioteca da instituição e, ainda, um ATL que se encontrava dentro do espaço escolar mas que, ficava a cargo da Associação de Pais e Encarregados de Educação, como referido anteriormente. Estes espaços apresentavam-se bastante amplos considerando o número de crianças que frequentavam a instituição. Apesar das crianças, com que se

desenvolveu a PES não frequentarem a seguinte área, importa referenciar que dentro da valência da Educação Pré-Escolar existe a UAEM. Desta forma, “esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23).

Importa referir que o ambiente educativo envolve o espaço, tempo, recursos e relações, em virtude da Educação Pré-Escolar ser “um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (idem, p. 24). A sala 1 apresentava um espaço amplo, iluminado e acolhedor. As janelas de vidro preenchiam uma parede completa o que, permitia a entrada de luz natural durante todo o dia, no entanto, apesar das janelas serem grandes a abertura, das mesmas, era bastante reduzida, o que tornava a sala demasiado quente em dias de sol. A sala de atividades encontrava-se dividida em três espaços, o espaço da organização, com cabides para todas as crianças (identificados com as fotografias de cada criança, permitindo desenvolver a autonomia), o espaço da higiene e o espaço integrador das áreas de interesse do grupo.

No que diz respeito à organização das áreas de interesse, no início da PES, a sala de atividade dividia-se em oito áreas: área das “Construções” – na manta da sala, área da “Garagem”, área da “Casinha”, área da “Biblioteca”, área dos “Jogos” – nas mesas da sala de atividades, área da “Pintura” constituída por um cavalete, a área da “Modelagem” e a área do “Computador”. A organização da sala por áreas “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

A organização da sala de atividades e a utilização dos recursos, ao longo do ano sofreram transformações, sendo que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (idem, p. 84). Assim, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, no final da PES, a sala encontrava-se dividida em nove áreas de interesses, pelo acréscimo da área das “Ciências”, constituída por uma mesa de investigação, um globo, uma lupa e vários objetos científicos. Esta organização proporcionou estímulos a todo o grupo, desenvolvendo várias experiências e explorações na área da ciência,

potencializando a ampliação do conhecimento e da compreensão acerca do mundo físico e biológico (Glauert, 2005).

Na área das construções existiam legos, objetos de montar, animais e, ainda, pistas de carros. A área da “Garagem” era, essencialmente, constituída por carros, por uma oficina e um parque de estacionamento. A área da “Casinha” dividia-se em duas partes, a cozinha (que integrava, na parede, os trabalhos realizados, durante a Prática Educativa Supervisionada, sobre a alimentação – Roda dos Alimentos e o Semáforo Saudável) e o quarto onde se representava o “quarto das bonecas”. A área da “Biblioteca” era constituída por uma estante – onde se encontravam os livros (incluindo o livro – “A Sra. Roda dos Alimentos” construído pela díade e pelas crianças), por almofadas (destinadas ao conforto das crianças durante a leitura) e por um aquário que continha plantas. Na área da pintura, bastante apreciada por todas as crianças, encontrava-se um cavalete, uma bata, tintas, pincéis e folhas. A área dos “Jogos” e da “Modelagem” partilhavam o espaço das mesas e, ainda, o móvel onde se encontravam organizados, por cores, os jogos (puzzles, cartas e jogos matemáticos).

Para além de todas estes espaços surge a área da “Manta”, que não sendo uma área com materiais ou com recursos, é o centro de toda a sala. A relevância deste espaço deve-se ao facto de a maioria das atividades dinamizadas em grande grupo serem promovidas nesta área, fomentando a partilha e a cooperação entre os pares. Esta manta não apresentava um material muito confortável, no entanto, permitia a lavagem diária, o que nesta faixa etária é crucial, garantindo a higiene e segurança de todos os intervenientes.

No âmbito da organização e gestão dos materiais, estes eram apropriados à idade das crianças estando organizados de forma a facilitar a utilização de todo grupo, visto que todos os armários estavam adaptados à altura de todas as crianças. Todas as crianças conseguiam usufruir de fácil acesso a todos os recursos, tornando a sua utilização autónoma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A participação da díade na construção de novos materiais revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que, de acordo com os interesses das mesmas construíram-se recursos que, as desafiaram e motivaram. Assim, a construção de um livro – “A Senhora Roda dos Alimentos”, de jogos lúdicos – “Encontra o Meu Par”, “Jogo dos Frutos”, “Pequeno, Médio e grande” e, ainda, de um jogo de tabuleiro – “Contar, Pensar

e Ganhar” permitiram às crianças conhecer as potencialidades dos materiais e, ainda, despertar-lhes a vontade de construir e reutilizar recursos lúdico-pedagógicos.

O tempo educativo da sala 1 evidenciava uma rotina diária, relativamente flexível e planeada pela Educadora Cooperante, com alguns horários impostos pela própria instituição. Importa realçar que antes do horário de acolhimento na valência da Educação Pré-Escolar, às 8h30, existia a opção do ATL (empresa privada) disponível a partir das 7h30. A rotina diária inaugurava-se pelas 9h00 com o acolhimento na sala de atividades, antes do horário das atividades, as crianças eram acolhidas no ginásio, por uma assistente operacional. O acolhimento era realizado na “Manta”, cantando a canção dos “Bons Dias”. Depois do acolhimento seguiam-se as atividades planificadas, habitualmente estas atividades iam ao encontro dos temas definidos para cada semana. Posteriormente, realizava-se um momento de higiene, antecedendo o momento do lanche da manhã. Depois do lanche as crianças, normalmente e se o estado meteorológico permitisse, usufruíam de um momento de exploração no Espaço Exterior. O almoço era acompanhado pela Educadora durante, apenas, quinze minutos. Durante o período de tempo, em que a Educadora não se encontrava na instituição, as crianças ficavam com a assistente operacional. Durante a tarde realizava-se, regularmente, uma atividade planificada, seguida de um momento de jogo nas áreas, da sala de atividades. O período da tarde terminava com o lanche. Depois do horário letivo, que terminava as 15h30, as crianças desenvolviam atividades com a assistente operacional.

Toda a rotina diária já se mostrava familiar para a maioria do grupo, assim, a “vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Para além de todas estas dimensões, importa, ainda, referir e refletir sobre as interações entre as crianças. O grupo desta sala demonstrava uma boa capacidade de relacionamento, já que, em momentos de jogo simbólico e exploração dos “cantinhos” constatavam-se momentos de partilha e de cooperação entre os pares. No entanto, estas interações não se verificavam desde o início do ano letivo, sendo que, apenas 12 crianças frequentaram o jardim-de-infância no ano letivo anterior, quatro crianças frequentaram outro

jardim-de-infância e nove crianças nunca frequentaram outros contextos de Educação Pré-Escolar. A evolução nas relações demonstrou a prática de atividades promotoras de socialização, inseridas na área de formação pessoal e social, dinamizadas, pela tríade. É de salientar, que as crianças de cinco anos, que já frequentavam a instituição sentiam-se responsáveis pelas de três anos e pelas que estavam pela primeira vez na instituição. Esta proteção incidiu, por exemplo, em momentos em que a criança (f) ia à casa de banho com a criança (a) que, tinha três anos e frequentava pela primeira vez um contexto educativo, para a acompanhar e perceber se precisava de algum apoio, permitindo participar “no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades” (...) (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Em momentos de transição de espaços, sala de atividades-espço exterior ou sala de atividades-refeitório as crianças de cinco anos também acompanhavam as crianças de três anos.

Ainda relativamente às interações, importa salientar a relação das crianças com a equipa educativa da sala e da instituição. Estas interações revelaram respeito mútuo, confiança e segurança. Perante a observação foi possível constatar-se evolução, na medida em que, inicialmente algumas crianças não conseguiam relacionar-se diretamente com a Educadora Cooperante, em situações de atividades em grande grupo. Deste modo, as crianças (m), (o) e (v) necessitavam de estimulação para participarem em situações que motivassem o contacto com os adultos.

No que concerne às relações com as famílias a Orientadora Cooperante definiu, com os familiares, no início do ano letivo, um horário (segunda e terça, das 15h30 às 16h30) com o propósito de estabelecer contacto e partilha de vivências e aprendizagens com os encarregados de educação, relativas aos seus educandos. Para além deste horário, a Educadora Cooperante mantinha contacto com a família, sempre que necessário, nos horários de entrada (9h00) e de saída (15h30). Este tipo de interação contribui para a educação da criança, sendo relevante a relação entre os dois sistemas, a família e instituição educativa. De acordo com a LQEPE, “a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua

plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Apesar de a Educadora estabelecer horários para dialogar com os familiares, sobre o desenvolvimento das crianças, esta comunicação não ocorria com frequência. Considerando os dados recolhidos, no que se refere à caracterização das famílias, esta participação poderia ser mais significativa, sendo que 16,7% dos pais se encontrava desempregado.

A interação entre a equipa educativa do agrupamento era, formalmente, definida pela Coordenadora da Educação Pré-Escolar em reuniões mensais. Entre a equipa educativa da instituição, observou-se que a partilha era diária, sendo que, as Educadoras apoiavam-se mutuamente e participavam ativamente nas planificações. No início do ano letivo as Educadoras Cooperantes reuniram-se e definiram os temas a explorar ao longo do ano, estabelecendo uma linha orientadora e comum a todas as salas, respondendo, deste modo, ao solicitado pelo Departamento da Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas.

Após reflexão sobre o ambiente educativo evidenciou-se que este ultrapassa o espaço da instituição educativa, na medida em que as crianças desenvolvem uma noção do seu lugar na sociedade, construindo “um mapa mental do ponto onde elas se encontram, no espaço e no tempo, e uma capacidade para imaginar e refletir sobre o mundo” (Heal & Cook, 2005), promovendo aprendizagens ativas e significativas.

### 3. CONTEXTO DE ESTÁGIO EM ENSINO DO 1º. CICLO DO ENSINO BÁSICO

A partir da observação e da reflexão, construída com base no diálogo com o par pedagógico e com o Professor Cooperante, conjugada com a consulta das informações da turma e dos processos individuais das crianças, bem como os diálogos estabelecidos com as próprias crianças, foi exequível a caracterização do ambiente educativo, a organização da turma, a gestão do tempo curricular, tal como as interações dos intervenientes no processo educativo, compreendendo a relação bidimensional entre a escola (tudo que a envolve) e as crianças.

A Prática Educativa Supervisionada desenvolvida no contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se no 2.º ano de escolaridade. A turma era formada por 26 crianças, 17 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas, no início do ano letivo, entre os seis e os oito anos de idade. Apesar da turma se constituir, formalmente, por 26 crianças, apenas 23 estiveram presentes ao longo da prática educativa, entre o mês de fevereiro e o mês de maio. Uma das crianças ausentes não desenvolveu atividades na sala de aula, desenvolvendo-as na UAEM devido à sua Paralisia Cerebral, na forma de Tetraparésia Espástica. Relativamente às outras duas crianças, uma encontravam-se fora do país, por motivos familiares, e a outra tinha sido transferida para outra instituição educativa.

De um modo geral as crianças demonstraram ser empenhadas, dinâmicas, motivadas e curiosas. Particularmente, cada criança se desenvolve como um ser único e individual, neste sentido, considera-se que a turma do 2.º ano embora apresentasse heterogeneidade, ao nível dos ritmos de aprendizagem e desempenho apresentava necessidades e interesses comuns. Estas características revelaram-se estímulos para a díade, procurando dar resposta a todas as crianças, de forma intencional e significativa. Deste modo, a díade pesquisou e investigou estratégias potenciadoras, transformando as especificidades do grupo, em benefícios para as dinâmicas na sala de aula. Nesta perspetiva a heterogeneidade do grupo de crianças, conduziu o desenvolvimento de práticas com base na diferenciação pedagógica, como referido no terceiro capítulo.

Ao nível das componentes do currículo, no Português a turma revelou grande interesse pela audição de histórias, porém algumas crianças demonstraram dificuldade na planificação e escrita de textos criativos. A componente curricular de Matemática surge como um desafio para toda a turma, evidenciando bastante motivação na resolução de situações problemáticas e na realização de operações (adição, subtração e multiplicação), contudo algumas crianças apresentavam dificuldades em realizar subtrações. No que se refere à componente de Estudo do Meio, a turma revelava um grande envolvimento nas atividades desenvolvidas, relacionando os conteúdos com os seus conhecimentos prévios e o quotidiano. As Expressões Artísticas e Físico-Motoras suscitavam empenho e curiosidade nas crianças, demonstrando interesse pelas atividades que implicavam jogos de Expressão e Educação

Físico-Motora, Expressão Musical e Plástica. Com o objetivo de apoiar as aprendizagens e melhorar o desempenho das crianças, cinco crianças foram apoiadas pela docente de Apoio Educativo. Todo o trabalho realizado no Apoio Educativo foi desenvolvido em estreita colaboração e articulação com o Professor Cooperante. No final da Prática Educativa Supervisionada o número de crianças que frequentava o Apoio Educativo diminuiu para quatro, sendo que, uma criança demonstrou evolução nas aprendizagens. Neste sentido, o Orientador Cooperante em conformidade com as indicações da docente, responsável pelo apoio educativo, informou os pais da criança sobre a sua evolução.

Sendo que, as famílias representam “outro elemento da situação que incide de maneira notável na aprendizagem e, em geral, em toda a dinâmica do processo escolar” (Zabalza, 1992, p. 69), foram analisadas as fichas individuais das crianças, no sentido de caracterizar o contexto familiar da turma. Os encarregados de educação das crianças, do 2.º D, mostravam-se participativos e interessados no desenvolvimento dos seus educandos, trocando informação, frequentemente, com o docente cooperante, através de correio eletrónico. No que se refere às características das famílias, relativamente à idade, verificou-se que os pais se situavam numa faixa etária dos 26 aos 51 anos, sendo que as idades mais reiteradas são dos 34 e 39 anos. A maioria dos pais das crianças pertence a um nível socioeconómico baixo ou médio-baixo, sendo que, uma percentagem pequena possui habilitações superiores e uma percentagem mais considerável ostenta como habilitação literária o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente às interações, observou-se, que de um modo geral as crianças interagem facilmente umas com as outras, com os docentes e com os outros elementos da comunidade educativa, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Auxiliares de Ação Educativa, Professora de Apoio Educativo, Professora responsável da Biblioteca e Professora do Projeto “A Ler Vamos”. No entanto, isso não se verificava com todas as crianças, o que, por vezes, gerava conflitos entre os pares, revelando comportamentos egocêntricos, traduzidos na dificuldade de compreensão de distintos pontos de vista, na partilha de materiais e espaços e na escuta do Outro. Assim, o trabalho desenvolvido na sala pela diáde e pelo Professor Cooperante demonstrou colaboração e partilha, de forma articulada com as práticas e com as necessidades e interesses das crianças. Além das interações da equipa educativa

da sala, consideram-se relevantes as interações da restante equipa educativa a lecionar outras turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além das interações entre os vários atores do processo educativo, é necessário ter em consideração a organização do espaço físico da sala de aula, revelando-se um fator que influencia o modo como decorre o processo de ensino e aprendizagem. No que se alude, à sala de aula, a dimensão apresentava-se adequada ao número de crianças que constituíam a turma. A mobília que constituía a sala encontrava-se em bom estado e adaptada à altura das crianças, disponibilizando armários espaçosos, para guardar materiais. Nas paredes afixavam-se trabalhos das crianças ou outro tipo de informação, relevante para o grupo. Assim, considerando as necessidades das crianças, construiu-se um material didático para a turma, no seguimento de conteúdos matemáticos, composto por uma caixa com elásticos, conforme a planificação de um cubo e um Geoplano de grandes dimensões. A sala de aula estava equipada por diversos recursos didático-pedagógicos e digitais – computador com ligação à internet; colunas; um projetor, ligado ao computador; um quadro branco com propriedades magnéticas; manuais digitais e outros materiais de apoio às atividades das crianças. A sala era apetrechada de uma zona de higiene e alimentação, com um lavatório com saída de água e uma zona disponível para os leites escolares e a fruta, fornecida pela Junta de Freguesia de Matosinhos.

A planificação, organização e gestão da sala, eram aspetos tidos em consideração pela equipa educativa, apropriando as situações de aprendizagem às dinâmicas das aulas. Neste sentido, o Orientador Cooperante, sempre que achava pertinente alterava a organização das crianças pelas mesas da sala, consoante as necessidades evidenciadas pela turma.

A organização do tempo letivo para a exploração das áreas curriculares, de frequência obrigatória são da responsabilidade do docente titular, exercendo cinco horas diárias de atividade letiva. Relativamente à carga horária semanal, de acordo com o Decreto-Lei 176/2014, de 12 de fevereiro, as Componentes do Currículo de Português e Matemática são desenvolvidas, no mínimo de sete horas, cada componente. Ao nível do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras a carga horária semanal corresponde ao mínimo de três horas para cada componente curricular. Estas Componentes Curriculares desenvolviam-se em articulação, organizando-se de acordo com os interesses e necessidades da turma.

Em conformidade com os critérios de avaliação, definidos pela instituição para o ano letivo 2016/2017 a avaliação formativa foi a principal modalidade de avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assumindo-se contínua e sistemática. O Projeto Educativo do Agrupamento procura proporcionar às crianças AEC de frequência opcional e gratuita, com o objetivo de promover um desenvolvimento integral de todas as crianças. No campo de ação do 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas atividades contemplam as áreas de Inglês, Expressão Dramática, Atividade Física e Desportiva e Expressão Musical, sendo da responsabilidade dos professores contratados pela Câmara Municipal de Matosinhos. A maioria das crianças da turma, em que se desenvolveu a PES, participava em todas as Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo que, apenas uma criança não participa em nenhuma das áreas.

#### 4. SIMILITUDES E CONTRASTES

Em conformidade com o referenciado no primeiro capítulo, salienta-se a importância de o docente observar e refletir sobre as características específicas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo aprendizagens enriquecedoras para as crianças. Apesar do educador e do professor desenvolverem nas suas práticas metodologias diferentes, os dois orientam a criança no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, sendo a formação inicial da mestranda desenvolvida em torno da docência com duplo perfil, verificaram-se similitudes e contrastes nos dois níveis educativos, contextos em que se desenvolveu a PES.

Relativamente, às similitudes reconhecidas nas duas valências, evidenciou-se que os grupos de crianças demonstravam características idênticas. Esta similitude deve-se ao facto da prática se ter desenvolvido na mesma instituição educativa. Deste modo, constatou-se que algumas crianças, do grupo da Educação Pré-Escolar pertenciam ao mesmo agregado familiar das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, partilhando vivências inseridas no mesmo meio socioeconómico e ambiente familiar. Além destas características os dois grupos

manifestavam bastante curiosidade, motivação para aprender e o gosto pelas expressões.

A relação entre a escola e a família inclui outra das similitudes observadas entre os dois níveis educativos. Foi notório o contacto estabelecido entre os familiares e os orientadores cooperantes, observando-se, diariamente, a comunicação por *email*, por telefone ou presencial. A comunicação estabelecida procurava transmitir as necessidades observadas, quer na escola, pelos orientadores cooperantes, quer em casa pelos familiares.

As interações integraram uma das similitudes observadas. Nas duas valências a relação entre todos os intervenientes (crianças e adultos) apresentava-se bastante privilegiada, proporcionando a partilha de experiências, aprendizagens e saberes entre todos.

A organização do espaço apresenta-se como contraste evidenciado nos dois níveis educativos. Sendo o espaço o terceiro educador no desenvolvimento da criança, a organização da sala deve proporcionar a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças (Lino, 2013). No que se refere, à sala de atividades, observou-se que este espaço apresentava dimensões suficientes para a movimentação livre, potenciando experiências de recreação, criação, exploração e comunicação. Este espaço encontrava-se organizado por áreas, correspondentes aos interesses e necessidades das crianças, facilitando a construção partilhada de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No entanto, esta organização não se verificava no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que, a sala apresentava uma estrutura fixa, alterando-se apenas os lugares das crianças. Esta organização, pouco flexível, limitava o espaço da criança, permanecendo a maior parte do dia na sua cadeira.

A gestão do currículo evidencia outro contraste apresentado pelos dois níveis educativos. Os normativos que orientam a ação educativa do educador e do professor são bastante diferentes, sendo que, as OCEPE representam um documento orientador e flexível, ao contrário dos programas e metas que regulam a ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o Professor Cooperante, atentando as Provas de Aferição do 2.º ano, flexibilizou, exceccionalmente, a questão curricular.

## 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A Prática Educativa Supervisionada, inserida na formação pessoal e profissional, permite interceder em contextos específicos, facilitando a articulação dos quadros teóricos com a prática. De acordo com as OCEPE, cada criança representa “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8), por isso, torna-se essencial que o docente considere diversos saberes, no sentido de sobrevalorizar a adoção de uma metodologia, utilizando recursos e estratégias que permitam dar resposta aos interesses e necessidades de todas as crianças.

Sendo a Educação uma ciência social é relevante perceber que a investigação se torna qualitativa e interpretativa. Deste modo, a “articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialético entre pensamento e realidade” (Estrela, 1990, p. 27), procurando responder a todas as necessidades e situações emergentes das crianças e dos contextos. Ao longo da prática desenvolveu-se um percurso cíclico de etapas (observação, planificação, ação e reflexão) com o intuito de produzir uma reflexão e de orientar uma ação de mudança (Máximo-Esteves, 2008). Este processo metodológico de superação fomenta o desenvolvimento profissional, incluindo a autonomia, a criatividade, a flexibilidade e o pensamento crítico (Bolívar, 2003). A conceção de investigação-ação “assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada” (Carr & Kemmis citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 57), que incide nas ações e nos contextos. Revela-se, assim, um processo constante de aprendizagem, perspetivando a resolução de problemas que emergem dos contextos (Máximo-Esteves, 2008). Ser professor-investigador baseia-se na atitude de estar na profissão que questiona e se questiona, pelo que se adotou, durante a PES, uma postura observadora e reflexiva admitindo alterações e ajustes nas estratégias utilizadas, possibilitando práticas centradas na individualidade da criança.

No que se refere ao processo de observação, este revelou-se indispensável ao longo da prática, pois foi a partir deste que se recolheu informações sobre os interesses e as necessidades das crianças, ou seja, “a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado”

(Estrela, 1990, p. 36). Para tal, é importante incluir a recolha de notas de campo (com o objetivo de estudar as práticas), registos fotográficos (que convertem em documentos de prova a conduta humana com características muito credíveis), géneses das crianças que depois de refletidas e fundamentadas constroem diários de formação (Coutinho, et al., 2009). Com base nos guiões de observação (cf. Anexo 1), na grelha de observação (cf. Anexo 2) e na reflexão constante, sobre os mesmos, realizaram-se as planificações, procurando responder às necessidades e aos interesses evidenciados durante a fase de observação. A observação revelou-se fundamental na recolha de informação sobre todos os intervenientes no desenvolvimento integral da criança, pelo que foi aplicada uma grelha de observação, com o objetivo de compreender as características das crianças, as interações e o contexto envolvente. Além deste instrumento de recolha de informação, ao longo da PES recolheram-se fotografias, registos das falas das crianças, no sentido, de melhor compreender a realidade do contexto.

A promoção de um ambiente educativo estimulante é uma conjuntura basilar para o docente. Neste seguimento, ao longo da planificação das ações educativas refletiu-se sobre as suas intenções educativas, adequando-as às características das crianças, estimulando todos os intervenientes de forma desafiadora. No que concerne às planificações (cf. Anexo 3), construídas ao longo da PES na Educação Pré-Escolar, estas surgiram da reflexão entre a díade e a Educadora Cooperante, em reuniões que ocorriam às quintas-feiras. No mesmo sentido, as planificações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (cf. Anexo 4) despoletaram da reflexão entre a díade e da discussão com o Orientador Cooperante. A realização de planificações possibilitou, “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

A ação desenvolvida debruçou-se sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança. Assim, as ações fundamentaram-se nos conhecimentos prévios da criança, possibilitando a promoção de aprendizagens pela descoberta e pela ação, colocando-a como participante efetivo no contexto, encontrando repercussão das suas expectativas e interesses (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Outra componente fundamental neste processo incide sobre o processo de reflexão, possibilitando a tomada de consciência da prática, ajustando a ação às necessidades do grupo de crianças e da turma. A reflexão deve fundamentar-se sobre a ação do próprio desempenho docente com a intenção de aperfeiçoar as suas práticas. Todos os documentos construídos à luz desta componente, as narrativas reflexivas (cf. Anexo 5) e diário reflexivo (cf. Anexo 6), assumiram-se como instrumentos ao serviço da construção e análise da identidade docente (Vieira & Moreira, 2011). Os processos de partilha, reflexão e confronto de ideias e práticas, entre a díade de formação, entre a díade e os Orientadores Cooperantes e ainda entre a díade e as Supervisoras Institucionais foram constantes, realizando-se antes, durante e pós a ação. Assim, este processo colaborativo enriqueceu e apoiou o desenvolvimento da PES (idem).

A reflexão para a ação, a ação e a reflexão pós ação permitiram mobilizar conhecimentos para as práticas, construindo saberes docentes a partir do levantamento de questões emergentes da prática voltadas para a educação da criança (Souza, 2014). Nesta perspetiva, considera-se que a metodologia de investigação-ação se revelou fundamental na prática, permitindo a evolução profissional e pessoal.

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

“A escola não pode fechar-se em si mesma, precisa de estar em sintonia com as novas tendências sociais e tecnológicas abrindo as suas janelas ao mundo globalizado, disponibilizando recursos necessários para a aproximação e comunicação dos seus alunos com a realidade” (Flores & Escola, 2007, p. 235).

No seguimento da análise e reflexão dos quadros teóricos e legais pelos quais se orientou a prática educativa, a caracterização do contexto de estágio e a metodologia de investigação-ação, como estratégia que possibilitou a reflexão sistemática da prática, emerge o presente capítulo.

Neste sentido, este capítulo reflete sobre o percurso pessoal e profissional desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, descrevendo e analisando, crítica e fundamentamente algumas atividades desenvolvidas nos dois níveis educativos, traduzindo uma postura reflexiva, indagadora e transformadora da práxis. A descrição e a análise apoiam-se no quadro concetual exposto no primeiro capítulo, fundamentando as práticas e refletindo sobre as oportunidades de aprendizagens promovidas e adquiridas.

A prática educativa fundamentou-se num contexto de observação, como exposto no segundo capítulo, para compreender e refletir sobre as práticas desenvolvidas nos dois contextos educativos. Esta observação tornou-se a base para a construção deste capítulo que se subdivide em dois subcapítulos: o primeiro analisa e reflete a construção do percurso formativo na Educação Pré-Escolar e o segundo espelha essa mesma construção, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A intencionalidade educativa do docente “exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) concedendo sentido às suas ações. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada os momentos de observação tornaram-se um instrumento de trabalho com elevada importância na interação pedagógica, permitindo reconhecer as características individuais de cada criança, os seus interesses e as necessidades inerentes ao grupo. A concretização de uma prática documentada e criteriosa, com o objetivo salientado sobre o interesse e o desenvolvimento holístico da criança reflete-se numa postura que não deve ser descurada pelo educador.

Neste sentido, importa salientar que um dos principais interesses demonstrados pelas crianças consistia na exploração sensorial de diferentes recursos e materiais. A caracterização do contexto educativo apresentada no capítulo anterior reflete as principais necessidades e interesses das crianças, observados ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Assim, uma das primeiras necessidades, observadas pela díade refletia-se na dificuldade em praticar hábitos de alimentação saudável. Deste modo, revelou-se necessário que a díade desenvolvesse atividades que promovessem a alimentação saudável.

Sendo que, as práticas da Educadora Cooperante se baseavam no Projeto Anual de Atividades, explanado no capítulo anterior, a díade concretizou as suas atividades com base no mesmo documento. Deste modo, a equipa educativa articulou a temática da alimentação para desenvolver atividades que promovessem a alimentação saudável (cf. Anexo 7), sendo que, “uma alimentação saudável durante a infância e adolescência é um factor que contribui para a saúde, para o crescimento e para o desenvolvimento intelectual” (Fonseca, 2001, p. 13). Nesta perspetiva, destacam-se algumas atividades devido ao impacto que estas revelaram não só no desenvolvimento holístico das crianças como nas aprendizagens que contribuíram para a evolução profissional.

As atividades descritas e analisadas apresentam uma sequencialidade, iniciando-se com um diálogo entre todo o grupo sobre a concepção da alimentação saudável e dos hábitos alimentares de cada criança, sendo que “os hábitos alimentares aprendidos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta” (Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2013, p. 4). Um dos exemplos destas atividades refletiu-se na preparação e confeção de espetadas de fruta, tendo em consideração que cada criança realizou a sua própria espetada. Considerando a idade das crianças, e representando esta uma fase de afirmação e desejo de autonomia, a alimentação desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento de novas habilidades e exigências (Aparício, 2010). Para a concretização de espetadas diversificadas a equipa educativa solicitou ao grupo que trouxesse frutas de casa, definindo para cada criança uma peça de fruta diferente. Para o desenvolvimento desta atividade, a triade procurou promover o envolvimento das famílias no processo educativo sendo que, “os pais/famílias e o estabelecimento de Educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Neste sentido, as crianças exploraram diversas peças de fruta, compreendendo as que pertenciam ao seu quotidiano e as que se observavam como potenciais aprendizagens, evidenciando curiosidade, como “ponto de partida fundamental para a aprendizagem” (Glauert, 2005, p. 73), na exploração das frutas desconhecidas. Ainda que o objetivo desta atividade fosse a exploração e manipulação de peças de fruta, procurou-se, durante o seu desenvolvimento, articular aprendizagens inerentes à comunicação oral, à matemática e ao conhecimento do mundo.

O contato com as diferentes propriedades da fruta suscitaram nas crianças “a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). O desenvolvimento da linguagem, durante o período da Educação Pré-Escolar evolui de forma significativa, através do mapeamento rápido, possibilitando que a gramática e a sintaxe se tornem razoavelmente sofisticadas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Além do alargamento do vocabulário, das contagens, da identificação e associação de cores as crianças colocaram os pedaços de fruta nos seus paus de espetada desenvolvendo a motricidade fina, a partir de enfiamentos. A

promoção de atividades que desenvolvem a motricidade fina permite às crianças tornarem-se mais hábeis, capazes de realizar movimentos precisos e delicados com as mãos e os dedos, conquistando a sua independência em atividades básicas (Kail, 2004). A exploração sensorial da fruta traduziu-se na identificação, manipulação e degustação, possibilitando a cada criança experienciar várias sensações. É de salientar que, antes da realização desta atividade umas das crianças afirmava não gostar de fruta, no entanto, no desenvolvimento da ação a criança alterou a sua opinião acabando por saborear a sua espetada.

Durante os momentos de observação foi possível constatar que as crianças demonstravam interesse pela leitura e exploração de histórias. Desta forma, em articulação com a necessidade sobre a alimentação saudável a díade apresentou ao grupo a Roda dos Alimentos, partindo de um livro. A história foi construída pela díade, assim como o livro e as suas ilustrações. Na escolha e seleção deste material a díade procurou envolver o grupo na construção de um recurso para a sala de atividades (área da “Biblioteca”), solicitando ao grupo a realização das ilustrações, presentes no livro. Assim, o modo como as crianças identificam o que está figurado nas ilustrações, ao contrário do que se observa na análise da escrita, permite realçar que a literacia visual, ao reverso da literacia verbal, se desenvolve espontaneamente (Baptista, 2014). A introdução de um novo recurso que atende aos interesses das crianças despoletou um momento desafiador para o grupo, apelando ao seu envolvimento na ampliação de recursos lúdicos para a sala de atividades. O livro foi construído apenas por materiais reutilizáveis, proporcionando a criatividade, a imaginação e contribuindo para a consciência ecológica (Lopes da Silva et al., 2016).

A intencionalidade educativa presente na leitura e exploração da história – “A Senhora Roda dos Alimentos” – permitiu traduzir um interesse do grupo numa aprendizagem significativa. Neste sentido, esta história explorava os grupos alimentares que compõem a Roda dos Alimentos, referindo os seus nomes e os seus constituintes.

A planificação de atividades de leitura contempla um conjunto de propostas que se realizam antes, durante e após a leitura. A leitura na Educação Pré-Escolar deve assumir um caráter lúdico emergindo dos conhecimentos prévios das crianças com o objetivo “de motivar, de seduzir e de dirigir a atenção” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 51). Antes de iniciar a leitura da história a díade explorou o

livro com o grupo despertando a curiosidade e atenção para a capa, contracapa e ilustrações. Partindo dos elementos para-textuais do livro o grupo compreendeu a temática abordada na história, apresentando os conhecimentos prévios sobre a Roda dos Alimentos. Assim, através da reflexão durante a ação a díade adaptou o momento de pós leitura incluindo a realização das ilustrações pelas crianças, considerando o desenho como aspeto preferencial da atividade artística das crianças, durante a Educação Pré-Escolar (Vygotsky, 2009).

Depois de concluir a fase de pré leitura realizou-se a leitura da história, de forma integral e com a intervenção do grupo. O envolvimento das crianças surgiu como estratégia durante a ação, sendo que a equipa educativa compreendeu que a história por ser descritiva necessitava da contribuição do grupo, tornando-a mais atrativa e significativa. A leitura página a página permitiu colocar questões ao longo da história, apoiando e orientando o grupo, captando a atenção para os nomes dos alimentos e dos seus setores. A atenção das crianças para os pormenores das ilustrações potenciou a intertextualidade do texto e das imagens (Viana & Ribeiro, 2014). Ao longo da leitura as questões utilizadas para orientar a compreensão do texto dirigiam-se à compreensão literal, no entanto, o grupo foi muito interventivo o que conduziu ao levantamento de questões direcionadas para a compreensão crítica (idem). Estas questões possibilitaram à díade conhecer juízos próprios do grupo, escutando as suas opiniões sobre cada alimento. Nesta perspetiva, desenvolver atividades de promoção da leitura “obtem-se grande parte das informações consideradas indispensáveis” (...) “que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir e a consolidar opiniões” (Santos, 2000, p. 68).

Durante a exploração da história a díade procurou promover a expansão do léxico das crianças. Neste seguimento a análise de palavras novas como “hidratos de carbono”, “leguminosas”, “proteínas”, “setor” e “laticínios”, presentes no texto, constituíram entusiasmo e curiosidade por parte do grupo. A palavra “beringela” despertou a atenção das crianças, questionando as suas características e propriedades enquanto alimento. A díade procurou responder ao interesse demonstrado, apresentando uma imagem ilustrativa através da internet. Deste modo, o computador surge na atividade como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem de várias áreas de conteúdo, utilizando-o como fonte de informação (Catalão & Maia, 2002).

Ao concluir a leitura e compreensão da história, a díade colocou alguns desafios ao grupo partindo de uma apresentação animada, em suporte digital, contribuindo para uma mudança significativa na educação (idem), utilizando uma ferramenta inovadora reforçando e motivando o desenvolvimento das aprendizagens. A inclusão de recursos informáticos no conhecimento do mundo exerce uma forte atração sobre o grupo, pelo que importa que as crianças compreendam as potencialidades destes recursos (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a díade desafiou o grupo a identificar os alimentos em cada diapositivo e o seu grupo alimentar correspondente. Posteriormente as crianças agruparam os alimentos pelos setores da roda identificando a relação entre os grupos alimentares e o tamanho que ocupam na mesma. Esta atividade surgiu da importância do educador potenciar e organizar, de forma intencional, “tarefas que possibilitem o desenvolvimento do sentido de medida” (Mendes & Delgado, 2008, p. 46).

Ao longo da apresentação evidenciaram-se experiências em que as crianças se assumiram sujeitos e agentes do seu próprio processo educativo, partindo das suas competências para desenvolver as suas potencialidades. O desenvolvimento da identidade e da autonomia foi bastante realçado ao longo da atividade, considerando que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens pela ação, em que ação é dirigida pela capacidade de pensar (Zabalza, 1998). Assim as crianças desenvolveram, ao longo destas atividades, aprendizagens em várias áreas e domínios de conteúdo, construindo os seus próprios conhecimentos. Nomeadamente na exploração da roda em que as crianças compreenderam a diferença da medida entre setores, articulando a atividade com o Domínio da Matemática, facultando às crianças experiências e problemas reais de medida (Lopes da Silva et al., 2016). Relativamente à discussão sobre a apresentação foi possível observar que as crianças se apropriaram da linguagem oral sendo esta “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento permitindo avanços cognitivos importantes” (idem, p. 60).

Tendo em consideração todas as ações desenvolvidas a equipa educativa questionou o grupo sobre os lanches que traziam de casa, considerando-os como único indicador dos hábitos alimentares das crianças. Em conformidade, a díade focou a observação dos lanches das crianças refletindo, com o grupo, de que forma os podiam transformar. Assim, a abordagem da Roda dos Alimentos

constituiu uma estratégia transformadora mostrando às crianças a importância de consumir alimentos pertencentes à roda. Esta preocupação, com a mudança de hábitos alimentares, serviu, ainda, de fator potenciador para outra atividade dinamizada pela díade. Neste seguimento as crianças observaram os seus próprios lanches, através de fotografias. A observação destes alimentos despertou curiosidade do grupo que rapidamente associou quais os alimentos pertencentes à roda. As crianças demonstraram um grande envolvimento na atividade, manifestando o desejo de participar de forma consciente e responsável, tendo em consideração as ações desenvolvidas nas atividades anteriores. A observação realizada pela díade revelou-se um meio privilegiado de recolha de informação, utilizando registos, decorrentes da prática educativa, para reconstruir o processo educativo e as aprendizagens das crianças. Nesta perspetiva, os “registos audiovisuais que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14) como as fotografias permitiram confrontar o quotidiano das crianças com as aprendizagens promovidas.

A partir das fotográficas, ilustrativas dos lanches a díade desenvolveu a construção de um esquema – “Semáforo Saudável” – constituído por três cores e três expressões diferentes. As cores associavam-se às de um semáforo (verde, laranja e vermelho) e as expressões manifestavam alegria, indiferença e tristeza. O grupo envolveu-se na dinamização da atividade comunicando oralmente as suas associações. As crianças de três anos revelaram interesse em identificar as cores e as expressões do semáforo, enquanto as de quatro e cinco anos associaram o semáforo aos que servem de sinal de trânsito, referindo que servem para mandar parar ou andar.

Após a discussão, em grande grupo, sobre o semáforo as crianças associaram a fruta, os laticínios e o pão à cor verde com a expressão alegre. Os alimentos com chocolate foram associados à cor vermelha e à expressão de tristeza, sendo que o chocolate não pertence a nenhum setor da Roda dos Alimentos. A cor laranja foi preenchida analisando a roda, sendo que apesar dos alimentos, restantes, pertencerem aos hidratos de carbono e à fruta as crianças concluíram que apresentavam algumas diferenças (alimentos processados ou industrializados) impedindo-os de pertencer à cor verde.

A atividade posteriormente desenvolvida compreendeu a construção da “Roda dos Alimentos da Sala 1” e do “Semáforo Saudável”. Sendo a utilização de

diferentes técnicas de expressão plástica interesse de todas as crianças a díade dividiu a atividade em duas tarefas, realizadas em dias distintos, para que todas participassem e experienciassem as diferentes técnicas. A primeira tarefa consistiu na seleção dos alimentos constituintes da roda e do semáforo. Algumas crianças referiram que os alimentos da roda deveriam ser iguais aos utilizados nas ilustrações do livro, sendo que a história do mesmo debruçava-se sobre a Roda dos Alimentos. Para a construção do semáforo as crianças propuseram utilizar imagens reais. A tríade propôs ao grupo recortar alimentos de folhetos de supermercados, uma vez que o recorte constituía um dos grandes interesses e necessidades do grupo.

Durante a atividade de recorte as crianças expressaram um sentimento de responsabilidade, ao longo da utilização da tesoura. Desta forma, considerando a zona de desenvolvimento proximal, referido no primeiro capítulo, as crianças com cinco anos mostraram-se disponíveis para cooperar com as de três e quatro anos, servindo de modelo para uma boa aplicação da técnica. Após a construção destes dois recursos as crianças propuseram expô-los na área da “Casinha”, na parede da cozinha, referindo que os alimentos devem apresentar-se neste espaço do jogo simbólico.

A observação das atividades, anteriormente apresentadas, possibilitou o registo dos alimentos desconhecidos para o grupo. Neste sentido, apesar de não pertencer à planificação a díade achou pertinente levar para a sala alguns legumes que as crianças não reconheceram pelo nome. Como referido anteriormente, o grupo questionou a equipa educativa sobre a beringela, por isso, este foi um dos legumes apresentados. A manipulação e observação dos alimentos (beringela, batata doce, cebola roxa, courgette e chuchu) permitiram o alargamento dos conhecimentos do grupo e uma consecutiva análise de propriedades – cor, forma, tamanho e textura. No decorrer desta atividade a equipa educativa observou motivação e curiosidade de todos, sendo a exploração sensorial um dos grandes interesses do grupo. Deste modo, foi notório que a participação ativa e contínua das crianças, ao longo da atividade, permitiu que todos explorassem, manipulassem e discutissem com os pares as conceções que sobressaíram da análise de determinados objetos.

Com a realização destas atividades a díade pretendeu sensibilizar o grupo para a aprendizagem de hábitos de alimentação saudáveis, mas especialmente que esta mensagem alcançasse as famílias, pelo diálogo estabelecido entre as

crianças e os familiares. A sensibilização para esta atividade, ainda que indiretamente permitiu às famílias consciencializarem-se sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, sendo que “as crianças apreendem os hábitos alimentares através da observação dos adultos, vivenciando a escolha, preparação e confeção dos alimentos” (Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2013, p. 4) Esta consciencialização foi observada ao longo da PES, sendo que foi notória a alteração dos alimentos que constituíam os lanches das crianças, transformando lanches pouco nutritivos em lanches equilibrados e ricos nutricionalmente (cf. Anexo 8.1).

Considerando o ambiente educativo, referido e explorado no segundo capítulo, a equipa educativa adequou o espaço da sala de atividades aos interesses das crianças, fundamentando que o desenvolvimento do jogo educativo quotidiano requer a reorganização do espaço (Oliveira-Formosinho, 2013). Nesta sentido, o número de áreas de interesse da sala foi reorganizado, inserindo-se uma área das ciências - área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, porque a ciência oferece oportunidades para aprender tirando partido dos interesses e dos conhecimentos prévios das crianças (Glauert, 2005). Para a construção desta área as crianças trouxeram objetos relevantes para a mesma.

Para explorar esta área a díade realizou um *brainstorming* sobre as conceções prévias das crianças, organizando-se a informação a partir da construção de um mapa concetual. Este configurou-se como estratégia de aprendizagem centrada na criança e nas suas conceções pessoais com o objetivo de promover o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões (Souza & Boruchovitch, 2010). Esta estruturação do pensamento e das ideias da criança possibilita a aprendizagem significativa, relacionando os conhecimentos prévios com novos conhecimentos, desenvolvidos a partir da interação com os pares. A interação entre crianças e o processo de aprendizagem realizado com base no mapa concetual permitiu desenvolver novas aprendizagens, encorajando-as para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa (Siraj-Blatchford, 2005). No final desta construção observou-se o entusiasmo e motivação entre o grupo, manifestando as suas ideias e os objetos trazidos.

A organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais revelam uma “forma poderosíssima passar imagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). Nesta sequência, a díade promoveu uma atividade de compreensão relativa aos materiais e às suas propriedades. Deste modo, os

objetos utilizados para a experiência foram uma rolha de cortiça, um afia lápis, uma borracha, uma castanha, uma noz, plasticina e um lego. A escolha dos materiais utilizados para a experiência baseou-se nos interesses das crianças e na pertinência dos mesmos no seu quotidiano. Com a realização da experiência as crianças investigaram sobre quais os materiais que flutuavam ou não flutuavam na água, formulando hipóteses e prevendo o que iria acontecer (Glauert, 2005).

Com a experiência mobilizaram-se vários processos inerentes à verificação de ideias. Estes processos incluíram a observação que permitiu às crianças agrupar os materiais, classificando os que flutuavam e os que não flutuavam, procurando semelhanças e diferenças nas suas propriedades. O levantamento de questões foi uma constante ao longo desta atividade, por isso, a díade propôs que as crianças investigassem no computador, utilizando a internet como fonte de informação. No final da realização da experiência as crianças interpretaram o que observaram, tirando conclusões e sugerindo relações entre os objetos (idem). Finalmente, as crianças debateram o que descobriram e construíram um registo numa cartolina, com o propósito de salientar as descobertas realizadas, no desenvolvimento da experiência.

As aprendizagens que as crianças desenvolveram nesta atividade decorreram essencialmente da ação, da manipulação dos objetos que tinham disponíveis, manifestando, por isso, uma relação de causa-efeito. As crianças manifestaram bastante interesse e motivação pela experiência, estruturando a curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que as rodeia (Martins, 2009). O desenvolvimento de atividades integradas na Área de Conhecimento do Mundo assenta na metodologia específica das ciências, fomentando nas crianças uma postura científica e investigativa (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha de saber” (idem, p. 86) (cf. Anexo 8.2).

Ainda no que se alude aos interesses das crianças, importa refletir sobre o projeto desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada pela díade. Com o aproximar da quadra natalícia a Educadora Cooperante informou a díade que a temática do Natal se iniciava, de acordo com a planificação definida ao nível do departamento de Educação Pré-Escolar (PAA), no mês de novembro. Neste sentido, com base no trabalho colaborativo o par pedagógico discutiu a extensão

deste tópico, sendo que, “é dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47). A prática inspirada na metodologia de trabalho de projeto possibilitou à díade “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p. 8), admitindo a formação de aprendizagens significativas que assentam na articulação de áreas e domínios de conteúdo. Desta reflexão surge o propósito de iniciar um projeto, observando os interesses e as potencialidades referentes ao Natal.

O projeto emergiu de um momento de partilha de músicas, em grande grupo, e da discussão e observação de elementos decorativos, relativos à época natalícia (presépio, estrelas e árvores de natal), que surgiram no espaço escolar da instituição. Sendo o desenvolvimento de um projeto um verdadeiro método pedagógico, é essencial tornar-se inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos e, em segundo lugar, desenvolver-se sugestões de base de tal forma que elas se transformem num plano ou num projeto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo (Dewey, 1968). Durante uma rotina de higiene a díade observou o interesse de uma criança em cantar e contagiar os colegas com músicas natalícias. Na sequência desta demonstração, várias crianças manifestaram-se com entusiasmo relativamente à época natalícia, solicitando ao colega que lhes ensinasse algumas músicas de Natal. Além deste estímulo, as crianças iniciaram, durante uma atividade de enriquecimento curricular, de Educação Musical, a preparação para a festa de Natal da instituição. Estas ações antecederam o arranque do projeto, intitulado – “Afinal o que é o Natal?” – onde a curiosidade e a motivação por investigar e promover novas aprendizagens despertou interesse no grupo. Neste seguimento, “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Com base na caracterização do grupo e nos interesses manifestados, definiram-se cinco objetivos orientadores: despertar para a importância da família; estimular para atitudes de partilha e de solidariedade; estimular a autonomia ao nível do questionamento e da investigação; promover a partilha

de vivências entre os pares; fomentar o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem. Ao longo de todo o projeto as aprendizagens demonstradas foram evidentes e é de realçar que em conformidade com Smole (1996), as aprendizagens significativas não se limitam a processos de aprendizagem, orientam-se sobre um conjunto de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes intervenientes.

Para a estruturação do projeto a equipa educativa teve em consideração o Plano de Atividades de Grupo (PAG), sendo que a concretização do mesmo se desenvolveu no primeiro período letivo e algumas crianças ainda se encontravam em processo de adaptação, relativamente ao espaço, tempo, interações e às práticas. Deste modo, a díade preocupou-se em observar cada criança, permanecendo atenta às suas reações, atitudes, propostas e às situações que apresentavam potencialidades educativas (Vasconcelos, 1998). Neste sentido, ao longo do período da PES realçaram-se algumas necessidades apresentadas pelo grupo, orientando as ações do projeto para o desenvolvimento da comunicação e das interações. Desta forma, a interação comunicativa orienta-se por trocas conversacionais que se assumem “determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27).

Depois de definir a questão a investigar, a díade lançou a discussão sobre o Natal questionando o grupo a respeito da época natalícia. Todas as crianças evidenciaram bastante interesse em participar na discussão, comunicando ao grupo as suas inferências e opiniões. O *brainstorming*, resultante dos diversos contributos das crianças, foi registado pela díade, baseando-se na concretização de uma “teia inicial” (Vasconcelos, 2012), apelidada de “O que pensamos saber”. Para a construção da teia, a díade considerou todos os contributos das crianças, selecionando as ideias-chave e explorando com as crianças o código escrito (registo das ideias das crianças) e o desenho. Neste sentido, o desenho surge como uma forma de escrita já que, “os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 69).

No que se refere, à definição do problema as crianças expuseram as curiosidades e motivações relacionadas com o tema, refletindo sobre o que gostariam de investigar. As questões fundamentais, emergentes da discussão e debate em grande grupo, sustentaram o desenvolvimento do projeto. Para a

estruturação destas questões as crianças realizaram, com a díade, a segunda teia – “O que queremos descobrir” – utilizando a internet para pesquisar ilustrações relativas às suas curiosidades. Assim, a educação para a utilização das tecnologias integra meios informáticos como instrumentos de aprendizagem, proporcionando uma articulação com outras áreas de conteúdo. Ao sustentar o desenvolvimento do projeto importava definir fontes de informação, por isso, as crianças propuseram procurar informação a partir da televisão, da internet e de livros. A díade sugeriu, ainda, que solicitassem ajuda dos pais, ambicionando a colaboração da família. As teias foram afixadas na parede exterior à sala de atividades, divulgando o início do projeto, a toda a comunidade educativa. Deste modo, as crianças e as Educadoras, das outras salas, envolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar, acompanharam a evolução do projeto. A divulgação de todo o processo permitiu às crianças mostrar o seu envolvimento no trabalho de projeto.

De acordo com os interesses das crianças, em realizar um postal de natal a Educadora Cooperante apresentou uma possível planificação ao grupo. A planificação do postal despertou interesse nas crianças, pois apresentava diversas formas geométricas que se transformavam através de dobragens. A figura do postal, realizado por cada criança, transformava-se num Pai Natal, depois de montado. Deste modo o postal apresentava-se inicialmente um quadrado, que depois de dobrado, em duas partes, se transformava num triângulo. Depois de se formar o triângulo, o grupo sugeriu criar uma “cabeça” para o Pai Natal, mantendo a formatação das figuras geométricas, partindo de um círculo. Finalmente, as crianças decoraram o seu postal utilizando vários materiais e instrumentos desenvolvendo a imaginação e as possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016). Depois de finalizarem o postal as crianças apresentaram o resultado final aos colegas, dialogando sobre o que construíram e justificando as suas escolhas.

Considerando o interesse do grupo de crianças por histórias, desenvolveu-se a exploração da história “Eu sei tudo sobre o Pai Natal”, motivada pela intervenção de uma criança (“Não sei se o Pai Natal existe porque ouvi os crescidos a dizerem que não acreditam no Pai Natal”), durante fase de definição do problema. Para acompanhar a leitura da história a díade mostrou um *PowerPoint* que apresentava as ilustrações do livro, realçando o valor da imagem. Durante o momento antes da leitura a díade organizou um conjunto

de atividades que promoveram a motivação das crianças para ouvir ler, apresentando o livro e as suas ilustrações, despertando, ainda, a curiosidade para o conteúdo do livro (Viana & Ribeiro, 2014).

Concluída a fase de pré leitura seguiu-se a leitura da história, que se realizou de forma repartida considerando a extensão do texto e estratégia utilizada para envolver as crianças neste momento. Durante a leitura as crianças participaram, integrando as suas conceções relativas às imagens. O modo como as crianças identificam o que está figurado nas imagens, contrariamente ao que acontece com os textos escritos “faz com que se pense que a literacia visual se adquire de forma espontânea e mais precocemente que a literacia verbal” (Baptista, 2014, p. 63), pelo que se observou que todas as crianças, independentemente da idade, participaram na discussão sobre as ilustrações.

No momento posterior à leitura as crianças decidiram construir o seu Pai Natal. Esta construção articulou-se com as atividades do dia anterior, construindo um Pai Natal só com figuras geométricas. Antes das crianças iniciarem a sua construção, desenvolveu-se um debate procurando aferir sobre quais as figuras geométricas que mais se enquadravam com cada parte do corpo. A construção de uma visão global e integrada do conhecimento implicou que a matemática não fosse desenvolvida como um corpo de conceitos isolados mas interligados com as diferentes áreas de conteúdo (Moreira & Oliveira, 2004).

Outra atividade realizada, no âmbito deste projeto, incidiu na elaboração da carta para o Pai Natal. Durante a fase de Planificação do Projeto, uma das crianças referiu – “Gostava de descobrir como é que as cartas são enviadas para o Pai Natal!”. Com base nesta intervenção orientaram-se diversas atividades, com o objetivo de desenvolver novas aprendizagens com as crianças, de forma articulada envolvendo todas as áreas e domínios de conteúdo. Ao longo das atividades a díade considerou a conjugação de momentos relacionados com o imaginário e outros decorrentes da realidade que sustentaram todas as atividades.

A primeira atividade iniciou-se com a leitura da carta que o Pai Natal enviou para as crianças da sala 1. A carta foi escrita pela díade, em nome do Pai Natal, tendo em consideração todas as necessidades e os interesses do grupo, ou seja, a importância de enviarem as cartas com rapidez e a necessidade de elaborar uma carta completa e estruturada permitindo reconhecer a realidade e a conexão com o quotidiano. A carta foi lida em voz alta, realçando elementos

fundamentais de um envelope, remetente, destinatário, selo para garantir o envio adequado das cartas pelos correios. Ao longo desta atividade as crianças contactaram com o código escrito, desenvolvendo o prazer pela leitura, manifestando curiosidade em compreender o que o Pai Natal referia na carta.

Numa segunda fase, depois da exploração da carta, enviada pelo Pai Natal, as crianças, em pequeno grupo, nas mesas, elaboraram o seu próprio envelope. Algumas crianças de cinco anos conseguiram copiar, a partir de etiquetas realizadas pela díade, o remetente e o destinatário para as suas cartas. No que diz respeito, às etiquetas é de salientar que era importante que as letras estivessem maiores, no entanto, isso não se verificou devido a uma incorreta impressão. Para as crianças de três anos, a díade optou por entregar etiquetas completas que apenas necessitaram de ser coladas. Para além da parte escrita, as crianças realizaram um selo, fazendo uma ilustração do Pai Natal.

No seguimento da atividade anterior, as crianças colocaram as suas cartas nos envelopes correspondentes, colando o selo no envelope, para uma posterior entrega nos correios. Para a entrega nos correios, a díade lançou uma questão: “Quem transporta as cartas de casa em casa e as deixa nas caixas, dos nossos correios?”. Para orientar o desenvolvimento desta questão apresentou-se um conjunto de imagens ilustrativas de carteiros e, do exercício da profissão, evidenciando vários meios de transporte – bicicleta e carro – e ainda, a entrega de correio feita em mão. Um dos aspetos a melhorar seria mostrar ao grupo, todos os meios de transporte, utilizados para entregar correspondência.

Para a entrega da correspondência a díade construiu um marco do Correio e colocou-o na entrada do espaço do contexto da Educação Pré-Escolar. Antes de depositar as cartas no correio a díade também projetou marcos do correio, que no entanto não correspondiam ao construído mas apresentava características similares aos das casas particulares. O marco do correio permitiu ao grupo guardar as suas cartas, para posteriormente serem recolhidas pelo carteiro. Ao colocarem as suas cartas no marco a díade esclareceu o grupo, afirmando que depois da hora de almoço o carteiro levantaria as cartas para levar ao Pai Natal, e que depois poderiam voltar ao marco para garantir que o carteiro levou todas as cartas.

No que se refere à terceira atividade, a díade apresentou uma notícia ao grupo, anteriormente dobrada pela díade, já que a notícia apresentava legendas e as crianças, em idade Pré-Escolar não sabem ler. A notícia referia a existência

de diferentes países no mundo, para além de Portugal (198 países) e o local onde vive o Pai Natal (Lapónia). Durante a discussão sobre a notícia, a díade questionou sobre o local onde vive o Pai Natal, que é focado ao longo do vídeo. Partindo do país de residência do Pai Natal – Lapónia – orientaram-se as crianças para a exploração do mapa-mundo (projetado em forma de planisfério no quadro da sala de atividades) focando Portugal, o país do Pai Natal e todos os países que as crianças decidiram questionar. De forma a registar o caminho realizado pelo Pai Natal de sua casa até à casa das crianças, da sala 1, uma das crianças delineou o caminho da Lapónia até Portugal. Durante esta fase as crianças referiram imensas vezes a existência do Polo-Norte e do Polo-Sul, por isso, a díade poderia ter utilizado o globo existente na sala para desenvolver essa questão (cf. Anexo 8.3).

Na perspetiva da mestrandia, conseguiu-se atingir os objetivos do projeto, beneficiando das potencialidades da temática do Natal, para articular várias áreas, de forma significativa e contextualizada. O envolvimento das crianças no projeto revelou-se ao longo de todo o processo, revelando-se fascinados com a resposta do Pai Natal, na atividade final do mesmo. Em suma, salienta-se que o desenvolvimento deste projeto considerou a voz da criança como voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica que permite partir do seu interesse, legitimando a sua capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011).

## **2. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O desenvolvimento do valor de responsabilidade implicou uma postura reflexiva promovendo conhecimentos e competências, refletindo sobre as práticas, os valores pelos quais se orientou a ação, a própria reflexão e os contextos (Day, 2001). Relativamente, à atitude reflexiva, a consciencialização das complexidades evidenciadas, coincidiram inicialmente com a gestão do grupo, bem como na insegurança sentida pela imprevisibilidade das ações, sobretudo na fase inicial. Ao longo deste período, sentiu-se uma evolução

significativa, proporcionando a ampliação da experiência na prática, o que possibilitou a reflexão na ação e a flexibilidade durante a execução das atividades.

Neste sentido, ao longo da PES, e numa observação focada, sobre as interações e intervenções das crianças, constatou-se que o interesse, de um modo geral, se centrava na discussão temática envolvendo a área curricular de Estudo do Meio. Sendo a observação a chave que permite ao professor “ser oportuno nas exigências que pode fazer a cada um” (Sanches, 2001, p. 46), articulou-se esta área de interesse às restantes áreas curriculares, no sentido de desenvolvimento de competências críticas e criativas, tal como refere o perfil do aluno para o século XXI (Oliveira-Martins, 2017). Desta forma, uma das abordagens temática referiu-se aos “Seres Vivos e Seres Não Vivos”, articulando com Português, Matemática e Expressão e Educação Plástica e áreas transversais – TIC e Filosofia para Crianças, numa perspetiva de inter e transdisciplinaridade uma vez que envolveu ainda os seus conhecimentos e cultura geral e local (cf. Anexo 9). Nesta perspetiva as crianças desenvolveram as aprendizagens a partir das solicitações do meio, sendo que, as estruturas de inteligência se constroem a partir de novas solicitações, possibilitando reorganizá-las (Caetano, 2010).

No que se refere à interdisciplinaridade, a promoção de atividades capazes de situar o saber numa perspetiva global do mesmo, com o desenvolvimento de intercâmbios e enriquecimentos mútuos considera a abertura de pensamento da criança considerando a importância da curiosidade (Bicalho & Oliveira, 2011). Em conformidade, a transdisciplinaridade na ação promove a integração de saberes, ultrapassando as barreiras das diferentes áreas curriculares, com a perspetiva de orientar a criança para a compreensão do mundo atual numa perspetiva global (idem).

A motivação para aprendizagem revelou-se uma das principais preocupações ao longo das planificações, estimulando o interesse e atenção das crianças a partir de uma situação particular. Efetivamente a motivação surge como caminho para a satisfação, sendo que, “uma criança interessada é uma criança motivada” (Drew, Olds & Olds, 1989, p. 28). Assim, procurou-se ir ao encontro dos interesses das crianças, fomentando uma relação próxima e flexível, “caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo” (Jesus, 2008, p. 22).

Em conformidade, para a estimulação da curiosidade das crianças colocou-se um painel informativo, na porta da sala, realizado num programa que permite também visualizar-se *online*, espelhando as atividades a desenvolver, apresentando os títulos das mesmas com ilustrações sugestivas e apelativas. Desta forma, as crianças leram as propostas na entrada da sala, relacionando-as com atividades de descoberta, contextualizando a sua aprendizagem num processo de exploração com significado. Com o objetivo de ampliar o conhecimento das crianças sobre o Ambiente Natural, recorrendo à curiosidade típica das crianças, promoveu-se a problematização sobre a temática das atividades, através de um objeto estranho, caixa mistério, que surgiu na sala.

Considerando o cartaz informativo, num primeiro momento as crianças lançaram hipóteses do que poderia estar dentro da caixa mistério. Nesta perspetiva, “é necessário que as crianças sejam preparadas para que possam pensar por si mesmas, para que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a sociedade assim o exigir e, ao mesmo tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 2014, p. 237). Ao longo deste momento, as crianças partilharam as suas opiniões e ativaram os seus conhecimentos prévios sobre a temática, recordando situações pessoais que apoiaram na formulação de hipóteses, colocando-as como participadoras ativas em todas as ações promovidas, sendo que, “alargar e/ou aprofundar os saberes já adquiridos é mais fácil do que aprender algo de novo” (Sanches, 2001, p. 47). Por outro lado, convocar os conhecimentos prévios considerando a discussão em torno da palavra “mistério”, desenvolvendo conteúdos de compreensão e expressão e de lexicologia permitiu desenvolver diversas competências. A relevância destes conhecimentos prévios explica-se, por exemplo, pelo facto destes influenciarem os níveis de atenção, perceção, compreensão e organização de novos conhecimentos contribuindo para o sucesso das aprendizagens (Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006). A discussão em grande grupo propiciou diversas vantagens, em particular, desenvolve nas crianças a “consciência de que existem outras personalidades, interesses, valores, crenças e preferências” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 2014, p. 103). A caixa mistério apresentava a forma de um polígono – prisma octogonal, o que proporcionou a exploração de propriedades geométricas, questionando o grupo sobre os seus conhecimentos geométricos. Esta articulação com a área de matemática mostrou-se pertinente pela abordagem deste conceito geométrico,

sendo, por isso, realçado por uma criança. Neste seguimento, as crianças realizaram a contagem do número de vértices, arestas e faces da caixa mistério, concluindo que as suas bases representavam octógonos. O reconhecimento de propriedades geométricas relacionado com o quotidiano das crianças possibilita a atribuição de uma finalidade, preservando a aprendizagem funcional (Sanches, 2001). Deste modo, é fundamental desenvolver aprendizagens que se aproximem do quotidiano das crianças, possibilitando a aplicação das mesmas no seu dia-a-dia (idem).

Ao longo da participação da turma, na discussão sobre o que escondia a caixa as crianças defenderam, desde cedo, que esta escondia Seres Vivos e Seres Não Vivos. Apoiando-se nas suas vivências, as crianças apontaram para objetos representativos e ilustradores – fotografias, desenhos e imagens.

O desenvolvimento de atividades para crianças do século XXI implica a utilização de recursos diversificados, físicos e digitais, adequados ao seu estado de desenvolvimento e metodologias renovadas, pois “inovar, recriar e redesenhar são atos que favorecem um contexto de mudança, atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de viver a educação e que têm o seu elenco na prática educativa supervisionada” (Flores & Ramos, 2016, p. 196). Nesta perspetiva, as crianças desenvolvem competências associadas ao saber técnico e tecnológico, manipulando e manuseando materiais e instrumentos diversificados (Oliveira-Martins, 2017).

Seguindo a importância de desenvolver competências na área de saber técnico e tecnologias e no sentido de desenvolver uma prática que cativa a criança no processo de aprendizagem, integrou-se um avatar que interagiu com a criança. Este diálogo do virtual com o presencial, este toque de dois mundos é sinal de mudança que as TIC precipitam e arvoram no novo paradigma contemporâneo (Flores et al., 2015). Esta personagem virtual solicitou a participação das crianças na descoberta dos mistérios, escondidos dentro da caixa, lançando questões-problema, direcionadas para as características de cada objeto. Considerando o perfil do aluno do século XXI, ao longo desta atividade revelou-se fundamental desenvolver com a criança competências na área de resolução de problemas, propondo desafios que mobilizam “o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões” (Oliveira-Martins, 2017, p. 14). O facto do avatar, apelidada de Susana, se dirigir individualmente a cada criança despertou na turma interesse e predisposição

para a realização das atividades, envolvendo toda a turma na sua própria aprendizagem. A utilização de uma personagem virtual sustenta uma aprendizagem significativa e emocional, influenciando, diretamente, a capacidade do cérebro para prestar atenção à informação e de a preservar ao longo de todo o processo (Flores, Ramos, & Escola, 2015).

A participação das crianças, ao longo desta atividade, apresentava o propósito de descobrir e conhecer, proporcionando o envolvimento de todos na exploração de um objeto desconhecido. Ao longo da resolução do mistério as crianças aperceberam-se de que as hipóteses, lançadas no início da atividade, não correspondiam à realidade. Este aspeto suscitou mais interesse e motivação no grupo, apercebendo-se que os objetos correspondiam a seres autênticos e retirados da Natureza. Ao longo do conhecimento dos objetos escondidos as crianças mobilizaram as suas sensações, explorando flores, folhas, pedras, conchas, búzios, pequenos insetos, água e areia. A possibilidade de transportar objetos reais e concretos na caixa mistério perspetivou o contacto direto com elementos naturais, potenciando a curiosidade infantil através da observação direta de pequenas amostras, sem prejudicar o ambiente. Nesta perspetiva, a compreensão das características naturais do meio e a sua influência na vida dos seres vivos e das sociedades humanas constitui uma forma de consciência cívica, promovendo atitudes de respeito pela natureza (Roldão, 2004).

A observação direta de vários elementos possibilitou o levantamento das suas principais características, originando a organização dos mesmos em Seres Vivos e Seres Não Vivos. Ao longo da intervenção e participação das crianças convocou-se, numa lógica construtivista, os conhecimentos prévios das crianças, por forma a constituir uma espécie de pilar sobre o qual se constroem aprendizagens posteriores. Deste modo, as crianças, usando os seus conhecimentos e observando diretamente, desenvolveram a sua própria aprendizagem, conjugando o que já sabiam com a discussão em torno da observação direta de seres. Porém, não é suficiente ficar na oralidade, pois como refere Flores, Ramos e Escola (2015) as crianças apenas retêm 20% do que escutam, considerando-se necessário visualizar e interagir para estimular a memória, sendo que esta orienta a criança a prestar atenção à tarefa e assegura que os movimentos sejam executados corretamente.

Neste sentido, as crianças registaram todas as descobertas, interações, observações e conclusões realizadas ao longo dos dois dias de atividades, note-

se que a caixa mistério também continha um Bloco de Notas, para cada criança. O instrumento de registo individual permitiu às crianças, registar as conclusões que, em grupo, retiraram da exploração das amostras naturais. Assim, as crianças contactaram com características específicas que permitiram organizar os seres em duas categorias – seres vivos e seres não vivos.

Depois da observação de algumas amostras, as crianças propuseram a exploração de elementos naturais no seu local de origem - natureza. Neste sentido, questionou-se a turma sobre os locais, dentro da instituição, que possibilitavam o contacto direto com seres vivos e seres não vivos. As crianças indicaram o espaço exterior, como local propício para a observação de seres. Para a exploração do espaço exterior as crianças levaram os seus blocos, com o objetivo de registar o que observavam, realizando trabalho prático. Deste modo, de acordo com os princípios orientadores do programa, de Estudo do Meio, o contacto direto com o meio envolvente, a realização de pequenas investigações e pequenas experiências constituem-se fundamentais para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (Departamento de Educação Básica, 2004). Além dos blocos as crianças também utilizaram máquinas fotográficas, registando, em formato digital, os elementos naturais. Estes registos serviram de suporte para a discussão em, grande, grupo sobre os Seres Vivos e os Seres Não Vivos observados no espaço exterior, ilustrando os exemplos observados. A exploração do Ambiente Natural permitiu à turma apreciar diferentes seres, aplicar conclusões, desenvolvidas na atividade anterior, construindo a sua aprendizagem autonomamente.

O incentivo para pequenas investigações apresenta, como ponto de partida, um referencial de aprendizagem por descoberta, envolvendo as crianças em todas as etapas das atividades (Martins & Veiga, 1999). Esta atividade culminou com a partilha de conhecimentos, atribuindo responsabilidade a cada criança, na apresentação dos seus registos para o registo numa tabela, integrante dos Blocos de Notas. Durante a apresentação as crianças puderam atentar nas escolhas dos colegas, registando e analisando as informações de toda a turma. O envolvimento das crianças, em todas as atividades, permitiu o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, em que toda a turma coopera em todas as ações e contribui para o processo de ensino e de aprendizagem de todos os elementos. Nesta linha de pensamento, a melhor forma de promover aprendizagens é aquela que propicia às crianças o desenvolvimento de

competências para lidar com as características da sociedade atual, privilegiando a autonomia da criança para a indagação de novos conhecimentos, a partir de ações criativas e colaborativas (Prado, 2001).

No desenvolvimento das atividades considera-se que a mobilização dos conhecimentos prévios, os momentos de partilha, os momentos de exploração sensorial e a utilização das TIC sustentaram uma prática em que a construção do conhecimento foi realizada pela própria criança, tornando o envolvimento das sensações potenciador de aprendizagens significativas, com base na articulação de saberes. Nesta perspetiva, proporcionou-se às crianças ferramentas que admitiram a resolução de problemas onde a criatividade e a inovação contribuíram para o seu futuro na sociedade (Ruivo & Mesquita, 2013).

Tendo em consideração a importância da articulação dos saberes no processo de aprendizagem, a segunda atividade desenvolvida (construção de um cartaz digital) articulou a componente de Português e Estudo do Meio, apoiando-se em diversas áreas transversais, Criatividade, Educação para a Cidadania, Filosofia para Crianças e TIC. A fim de cativar as crianças expôs-se um cartaz, cujo, títulos e pistas consideravam-se importantes para as crianças tomarem consciência da temática a desenvolver e dos desafios que as esperavam. Pretendia-se a realização de uma pesquisa *Web* de modo a que as crianças compreendessem as características específicas dos Seres, perspetivando a compreensão dessas características para a correspondência destas com o conceito de Seres Vivos e Seres Não Vivos. A pesquisa autónoma de informação oferece à criança possibilidades de se tornar num cidadão do século XXI, que saiba aceder, seleccionar, pensar, relacionar, inovar, criar novas formas de conhecimento, mostrando ter capacidade educativa para aprender a ser (Quadros-Flores & Escola, 2010; Oliveira-Martins, 2017).

Porém não é suficiente diversificar e inovar ao longo das práticas, é necessário também proporcionar oportunidades para que as crianças tenham sucesso, transmitindo-lhes confiança e competências, orientando-as para a construção de novas aprendizagens. Deste modo, ao longo da situação inicial da atividade as crianças visualizaram um vídeo explicativo sobre a utilização do programa *Glogster*, orientando a utilização de uma nova ferramenta. A utilização desta ferramenta proporcionou a consolidação de conhecimentos através das TIC, numa perspetiva apelativa e interativa, melhorando a

motivação das crianças, a concentração, o comportamento e a confiança das crianças, estimulando a aprendizagem colaborativa na compreensão de conteúdos curriculares (Flores, Escola, & Peres, 2011). Para a realização desta atividade as crianças organizaram-se por grupos, promovendo o trabalho colaborativo e a cidadania, saber ser e estar com os outros. A heterogeneidade da turma revelou-se vantajosa ao longo das atividades colaborativas, construindo conhecimentos através da cooperação. A criação de um clima de interajuda na sala de aula funciona quer a nível humano, quer a nível das aprendizagens curriculares (Sanches, 2001).

A socialização do saber evidenciou-se ao longo de várias atividades desenvolvidas, utilizando-a como estratégia de enriquecimento de competências. Neste sentido, atividade proporcionou a troca de opiniões, a partilha de ideias, pontos de vista e saberes, visto que, a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo se revelam promotores de uma pedagogia de interação (idem). A formação dos grupos estava previamente definida, garantindo a heterogeneidade, sendo principal objetivo a valorização dos saberes e das opiniões dos outros, colmatando umas das principais necessidades da turma. Neste sentido, a promoção de atividades em grupo e utilização de materiais multimédia como recurso didático evidenciaram-se ao longo de várias atividades, no sentido de desenvolver competências que “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). Assim, para a realização dos cartazes as crianças utilizaram a *Web* para pesquisar sobre exemplos de Seres Vivos e Seres Não Vivos e as suas principais características. As suas construções permitiram a apresentação dos cartazes à turma, justificando decisões, explicando ilustrações e legendas, argumentando ideias e conceitos. Este saber falar em público, pensar criticamente e discutir refletindo com os outros permite o desenvolvimento de aprendizagens socializadoras. Neste sentido esta atividade estimulou para a emergência de pessoas autónomas, cooperantes, solidárias e implicadas em todas as propostas, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa (Guedes & Rego, 2012). Estes cartazes foram publicados no *blog* da turma de modo a partilhar com a família e o mundo os trabalhos das crianças.

Esta abertura aos outros entusiasmou as crianças e transmitiu motivação para a realização de outras atividades semelhantes.

A realização dos cartazes permitiu a aplicação de conhecimentos nas componentes de Português e Estudo do Meio, além de estimular o trabalho colaborativo. Ao longo de todas as atividades foi notório o interesse e o envolvimento positivo de todas as crianças, talvez pelo ambiente estimulador em que decorreram as aprendizagens, propícios para a criação de sucessos. Foi propositado a criação de ambientes de prazer e de felicidade no processo de ensino e aprendizagem. O prazer na realização de todas as atividades revelou-se transversal a todos os intervenientes, crianças, diáde de formação e Orientador Cooperante (cf. Anexo 10.1).

Analogamente, surge outra atividade que se considera pertinente salientar, a aplicação de uma nova metodologia – *WebQuest*, potenciadora de atividades que promovem a diferenciação pedagógica, enaltecendo as características individuais de cada criança. A utilização desta metodologia ressalta do interesse do grupo pela exploração da tecnologia, difundindo a aprendizagem como um desafio, desenvolvido em colaboração para a tomada de decisões de forma criativa e refletida (Carvalho, 2007). As atividades planificadas decorreram dos conteúdos programáticos de Português, explorando, ainda, Áreas Transversais, através do trabalho cooperativo, com grupos de três elementos. Neste sentido, promoveu-se o desenvolvimento de atividades autónomas que apelavam à criatividade e empenho, edificadas a partir das necessidades e interesses das crianças. As atividades comuns a todos os grupos desenvolveram-se a partir do *GoogleDrive*, permitindo a participação de todas as crianças nos mesmos recursos, trabalhando em rede, num *Wiki*. Todas as atividades ressaltam do interesse das crianças por Contos Tradicionais e pela audição de Histórias, desenvolvendo competências de Literacia Digital, com a utilização de um recurso potencialmente didático – um computador ligado à internet. Esta atividade exigiu, a organização da sala de aula, um computador por cada duas crianças, uma distribuição equilibrada das crianças, em função da heterogeneidade entre pares (Bessa & Fontaine, 2002). A consciência que esta organização influencia a motivação, a participação e o empenho das crianças e que o trabalho de grupo surge como promotor de aprendizagens partilhadas e consolidadas. Como refere Leitão (2006) a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada na criança e no trabalho colaborativo em pequenos grupos

heterogéneos que, recorre a diversas atividades para as crianças de forma ativa, crítica e reflexiva construa a sua compreensão do mundo.

Para a organização das tarefas, cada grupo correspondia a uma letra do alfabeto, direcionando as atividades específicas para cada grupo. Antes dos grupos iniciarem a sua *WebQuest*, “Clube das Histórias”, apresentou-se a metodologia ao grupo, sendo que, era a primeira vez que as crianças contactavam com esta responsabilidade, na resolução de várias tarefas. As crianças sentiram-se motivadas e estimuladas para a resolução da *WebQuest* questionando, em várias situações, quando poderiam iniciar esta metodologia e de que forma seria possível incluí-la mais vezes em ações futuras. Considerando o atual perfil do aluno, que busca cada vez mais uma aprendizagem dinâmica, coerente e motivadora a utilização da *WebQuest*, como ferramenta tecnológica de grande potencial permitiu a realização de um trabalho criativo, interativo e colaborativo (Pereira, Fialho, & Matos, 2009). A *WebQuest* fomenta a aprendizagem autónoma e responsável, permitindo que as crianças se sintam responsáveis pela resolução da mesma, devendo seguir as orientações propostas das diferentes etapas – introdução, tarefas, processo, avaliação e conclusão (Carvalho, 2007).

Assim, na primeira tarefa, “Uma História para Nós”, as crianças acediam a uma história interativa *online* para realizarem a leitura ou audição, interagir na sequência da história, explorá-la e discutir com o grupo, retendo informação para completarem uma tabela de compreensão, que incluía elementos essenciais de um texto – personagens, espaço e tempo da ação. De referir que as crianças tinham de aceder, *GoogleDrive*, a uma tabela que envolvia todas as histórias da turma e nesta selecionar a sua história para a complementar com a informação recolhida. Esta capacidade de seleção de informação para registar nos espaços indicados exige autonomia e gestão de conhecimentos. Verificou-se que, ao longo da introdução do texto as crianças debateram, em grupo, as suas opiniões, ideias e gostos. Com base nestes conhecimentos e sabendo que é necessário aplicar e reconstruir desafios, os grupos construíram os seus microcontos. Neste sentido, as crianças sustentadas nas informações recolhidas no *Wiki*, iniciaram os seus microcontos com bastante curiosidade pela novidade implementada. Os microcontos podem ser definidos como micronarrativas objetivas, com poucos elementos descritivos, cujo desenvolvimento é reduzido em núcleos semânticos capazes de conduzir a uma compreensão perfeita (Silva,

2014). Além disso, revela-se uma estrutura narrativa com um conflito e com uma resolução, em que a seleção das personagens se orienta pelas personagens principais do conto, isto permite que a criança se aproprie dos elementos essenciais de um conto para desenvolver competências de compreensão textual, nomeadamente a sequência temporal, a percepção de espaço, a informação essencial e as características das personagens (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). A realização de microcontos revelou-se um desafio para as crianças, ao nível da escrita, pela necessidade em organizar ideias-chave, imagens e a sequência dos contos tradicionais, constituindo um exercício fundamental para o desenvolvimento de competências de autonomia na escrita de um texto.

Por outro lado, o trabalho cooperativo no grupo foi fundamental, sendo que, as crianças aprendem a partir da discussão, do debate, escutando os pares, expondo os seus pontos de vista e refletindo em grupo (Fernandes, 1997). Neste sentido, “a aprendizagem não deve ser identificada com a aquisição de estruturas ou com o obter de um corpo de conhecimento abstrato, mas sim com uma construção social” (idem, p. 564). Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo de toda a turma, na construção dos microcontos, em rede, demonstrou que a tecnologia atual potencia mudanças significativas nas práticas pedagógicas, que poderão no futuro alterar estruturas fundamentais na construção do currículo, mas que na atualidade já promovem, para os mais inovadores e empreendedores de novos modelos didáticos, uma verificação de objetivos e de práticas pedagógicas (Flores, Peres, & Escola, 2010). Assim, perspetivam-se alterações nos modos de ensinar e de aprender, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e construtivista, o que implica uma nova representação docente e eventualmente um novo conceito de educação (idem). Ainda neste contexto, reforça-se que a criação na *Web* de um espaço colaborativo evidencia que a escola não está limitada ao seu espaço físico, observando-se que, atualmente, as crianças aprendem em espaços tecnológicos, a partir da pesquisa de informação. Nesta linha de pensamento, as possibilidades pedagógicas que reconhecem a necessidade de uma visão holística da realidade sugerem a teoria do conectivismo, considerando que as competências se foram a partir da conexão entre ideias e áreas, originando a inovação (Siemens, 2004).

Na *WebQuest*, a segunda tarefa, “O Nosso Microconto em Banda Desenhada” propunha a partir de uma ferramenta interativa e digital (*Pixton*) construir uma banda desenhada. A partir desta ferramenta as crianças exploraram as principais componentes da narrativa – personagens (que apresentam objetivos e motivos para realizarem determinadas ações, o contexto espacial e temporal, a existência de conflitos e a série de episódios descritos que solucionam o problema (Sim-Sim, 2007). Nesta perspetiva, as crianças desenvolveram, a partir desta tarefa, competências transversais, envolvendo vários conteúdos e competências numa só tarefa. A enorme potencialidade desta tarefa permitiu que as crianças desenvolvessem aspetos criativos e imaginativos, ampliando e partilhando os seus conhecimentos tecnológicos com os outros elementos do grupo. Durante a realização desta tarefa observou-se a motivação de todas as crianças, assistindo a momentos de discussão de ideias, expondo opiniões e pontos de vista. Constatou-se que, a utilização das TIC como elemento para o exercício da cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento, permitiu desenvolver competências de pesquisa, de seleção, de organização de dados aplicando-as no processo de ensino e aprendizagem das crianças (Quadros-Flores & Escola, 2010).

A terceira tarefa, “Divulgar Microcontos” propunha a apresentação e divulgação de todos os materiais construídos ao longo de toda a *WebQuest*. Neste seguimento, as crianças apresentaram à turma o processo e o produto da sua participação e empenhamento em todas as atividades, expondo todos os materiais. Esta tarefa é muito importante porque permite a socialização do saber, tornando-o útil para os pares, reconhecendo o que foi conquistado e apreendido ao longo de todas as tarefas (Vasconcelos, 2012). Os materiais criados pelas crianças foram publicados, colocando-os no *blog* da turma – “Crescer com o Outro”. O *blog* permitiu desenvolver áreas temáticas desenvolvidas nas aulas, a partir da escola ou a partir de casa, com o objetivo de publicar as atividades desenvolvidas pelas crianças (Flores, Escola, & Peres, 2009). A última tarefa desta metodologia revelou-se bastante relevante para todas as crianças, desenvolvendo a capacidade de exposição a partir da familiarização com a crítica dos pares, da comunidade e da equipa educativa. A participação de todas as crianças nesta tarefa permitiu o envolvimento de todos, intervindo na análise sobre os materiais construídos pelos grupos, de forma

construtiva, apontando pontos fortes e pontos menos fortes, propondo sugestões e alternativas.

Esta atividade possibilitou às crianças o desenvolvimento de competências de respeito pelos interesses individuais e coletivos, aplicando a harmonização de conflitos a partir do diálogo e do consenso. Além disso, desenvolveu competências de compreensão de texto, realizando a leitura e a organização de contos tradicionais e a, posterior, escrita de microcontos. Assim, considerou-se bastante significativa para as crianças, não só pela utilização de diversas estratégias e recursos que permitiram construir um ambiente de aprendizagem diferente e rico pelas interações que provocou, mas, também, pela articulação entre as diferentes áreas curriculares de forma espontânea e dinâmica e desenvolvimento de competências indispensáveis para esta nova era. Ao longo da aula observou-se o interesse e a motivação constante por desenvolver atividades no computador, em rede, através do trabalho cooperativo entre pares e em concordância com o trabalho colaborativo com toda a turma, em que a aprendizagem não é considerada um processo de aquisição mas de construção e participação social (Machado & Farias, 2016).

Deste modo, considera-se que “práticas inovadoras sustentáveis que recriam ambientes desafiam a criatividade, não rompem com dinâmicas vigentes, mas reconstróem-nas prometendo satisfazer, envolver e cativar” (Flores & Ramos, 2016, p. 202), além de que “contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional e que reforçam a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (ibidem). Além disso, estas práticas recriam a profissionalidade docente na medida que, atualmente o objetivo fundamental da educação é conseguir que as crianças, sejam autónomas e capazes de agir e de desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida (Leite, 2009), por isso, esta atividade permitiu às crianças conhecerem o sentido das aprendizagens que desenvolveram, participando na mesma como construtores (cf. Anexo 10.2).

As práticas expostas provam o desenho de uma metodologia construtivista cujo enfoque na criança e no processo de aprendizagem promove a criatividade o pensamento crítico e as competências sociais, valorizando o saber de forma reflexiva e sustentada (Oliveira-Martins, 2017).

De acordo com as características das crianças foi desenvolvido, durante a Prática Educativa Supervisionada, um projeto de intervenção, intitulado “Crescer com o Outro”. A partir da reflexão durante a ação, a diáde constatou que as crianças apresentavam características comportamentais e psicológicas bastante idênticas. Nesta perspectiva, considerando que o meio envolvente da turma se caracterizava por problemas sociais e económicos este projeto surgiu como forma de responder às necessidades das crianças.

As necessidades observadas debruçavam-se sobre a gestão das interações dentro de um grupo, em ambiente de sala de aula e exterior à mesma. Neste sentido, o respeito pelo outro, a liberdade de escolha, a honestidade e a partilha entre pares e, ainda, a dificuldade manifestada na componente curricular de português, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita, motivaram os objetivos deste projeto de intervenção. O projeto apresentava como intenção a promoção de valores inerentes à convivência entre pares. Analogamente, com o decurso da PES e a observação constante, introduziram-se novos objetivos relativos à promoção de hábitos de produção expressiva, originando histórias e recriando textos.

Com o intuito de motivar as crianças para a produção de textos, procurou-se utilizar a expressão escrita como estratégia, sendo que esta apresenta diversas vantagens, minimizando dificuldades ao nível da leitura, compreensão e exploração de textos. Neste sentido, o processo de escrita foi explorado ao longo de várias sessões do projeto, encarando-o “como instrumento de aprendizagem, de organização conceptual e compreensão, de planificação de actividades por parte do sujeito” (Barbeiro, 1999, p. 13). Nesta perspectiva, optou-se por dinamizar atividades que apelavam ao desenvolvimento da expressão escrita, respeitando o seu processo, realçando a importância de escrever para relacionar os diferentes níveis textuais (Carvalho, 1999).

O desenvolvimento de todo o projeto baseou-se em dinâmicas de colaboração e cooperação entre as crianças, realizando todas as atividades a partir de trabalho de grupo. As potencialidades do trabalho de grupo permitiram o estabelecimento de relações entre pares, promovendo um ambiente de desenvolvimento social, modificando comportamentos através da valorização dos valores. A primeira sessão do projeto, apresentou como principal objetivo a minimização das necessidades observadas, explorando a Educação para a Cidadania, contribuindo para a formação de crianças responsáveis, autónomas,

solidárias que “conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1). Neste seguimento, explorou-se com a turma um *PowerPoint*, “Valores em Grupo”, com a perspetiva de refletir sobre a importância do trabalho de grupo e os valores adjacentes a essa dinâmica. Para o envolvimento das crianças desenvolveu-se um jogo de questões, baseado na ferramenta *Kahoot*. Assim, as questões lançadas debruçaram-se sobre valores morais, fundamentais para uma boa dinâmica de grupo. Por outro lado, o facto de utilizar palavras-chave valorizou a interpretação de cada valor moral, reforçando a sua aplicação em contexto, sendo que “a educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente” (Delors, 1998, p. 59). A resolução de problemas emergentes das interações entre pares e o desenvolvimento de estruturas e competências psicológicas possibilitou, ao longo desta sessão, promover a relevância da questão dos valores (Campos, 1991).

O exemplo de uma das atividades desenvolvidas, ao longo do projeto, consistiu na construção da árvore dos valores, com o propósito de representar na árvore a força de um grupo e nas folhas a representação dos valores morais que surgiam como oxigénio para a subsistência da árvore. Depois de cada grupo apresentar a sua árvore, à turma, sugeriu-se que, adoção de um valor para acompanhar ao longo de todo o projeto. A proposta para a construção de um texto, em grupo, surgiu como outra atividade do projeto. A proposta apresentada à turma respeitava algumas especificidades, incluir o valor adotado pelo grupo desenvolvendo uma situação real em que cada criança correspondia a uma personagem, com intervenção direta na ação. Durante a realização desta atividade observou-se bastante desorganização no grupo e uma má gestão dos conflitos. Perante esta situação a intervenção da díade, ao nível da orientação, marcou um momento de viragem do projeto. Neste sentido, e considerando fulcral o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças, a díade propôs a planificação de um texto, em cooperação com a família, respeitando os parâmetros acima referidos, durante a interrupção letiva da Páscoa. Neste seguimento, existe cada vez mais a necessidade de estabelecer um vínculo entre a escola e a família, sendo que uma depende da outra “na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um

melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade” (Picanço, 2012, p. 14). Em conformidade, no início do terceiro período analisaram-se as planificações a partir de um debate alargado com as crianças, possibilitando o conhecimento de todas as propostas. Assim, após este momento cada grupo refletiu sobre as diferentes construções, evidenciando, de forma fundamentada, a planificação que melhor expressava o valor inerente. Depois de elegerem uma planificação, cada grupo iniciou a textualização do seu texto, envolvendo uma multiplicidade de aspetos, processados simultaneamente, a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras e a organização (Carvalho, 1999). Durante a atividade as crianças revelaram mais segurança na realização da textualização, beneficiando da planificação concretizada com o envolvimento das famílias. Por fim, na sessão seguinte as crianças realizaram a revisão do texto, avaliando o trabalho desenvolvido com a participação de todos os elementos do grupo, promovendo o desenvolvimento da ZDP, salientada no primeiro capítulo. A análise do processo de escrita envolveu a avaliação e reformulação textual, adequando o texto a cada criança, com o objetivo de a dramatizar.

A última atividade dinamizada apoiou-se na dramatização da revisão textual, efetivada por cada grupo sobre a narrativa construída, com o apoio das famílias. Todos os grupos dramatizaram a sua narrativa e todos os grupos conseguiram filmar alguma dramatização. O registo da dramatização despertou responsabilidade e interesse nas crianças, focando a sua atenção para o bom desempenho enquanto “atores” de um “pequeno filme”. Após a dramatização e registo de todos os grupos iniciou-se a discussão dos resultados. Deste modo, todos os vídeos foram projetados no quadro e todas as crianças puderam realizar a sua auto e hétero avaliação, mencionando os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Durante a dramatização observou-se o desenvolvimento de sentimentos positivos entre pares, atentando a comportamentos de autoestima que, difundiram o investimento individual no sucesso. Neste seguimento, a criação de um clima onde a atuação pela positiva é realçada será a melhor maneira de conseguirmos comportamentos adequados (Sanches, 2001).

Com o desenvolvimento deste projeto de intervenção verificou-se progresso relativamente à aceitação e ao respeito por opiniões diferentes, o que não se verificava antes da implementação do mesmo. A ponte estabelecida com a família das crianças revelou-se outro dos aspetos fortes do desenvolvimento

deste projeto. As atividades desenvolvidas divulgaram-se no *blog* da turma, perspectivando o acompanhamento do mesmo pela família e pela comunidade em geral. Deste modo, é de salientar que a utilização do *blog*, por todos os intervenientes no processo educativo se revelou uma mais-valia, na medida em que todos participaram na seleção dos materiais a colocar na ferramenta e, ainda, no contributo deste para o envolvimento e participação da família, transmitindo-lhe “a auto-confiança necessária ao cumprimento das suas tarefas educativas” (Estrela, 1993, p. 6).

Nesta perspetiva, tendo em consideração os principais objetivos do projeto: valorizar a importância da amizade e da solidariedade entre pares a partir da filosofia para crianças; orientar atitudes de respeito pelo Eu e pelo Outro; promover a realização de atividades na área das expressões que incitem o trabalho colaborativo e a promoção de competências sociais; fomentar a publicação *online* das ações desenvolvidas, com recurso à criação de um *blog*, para o envolvimento de toda a comunidade escolar e familiar; envolver os pais em atividades desenvolvidas no ambiente escolar colaborando em casa nas tarefas definidas no âmbito do projeto, foi notório que o contacto com a planificação, textualização e revisão de textos despertou nas crianças mais segurança e orientação para a construção textual. O envolvimento de todos os elementos do grupo revelou-se ao longo das atividades, reconhecendo empenho em todas as aprendizagens. A partilha de saberes e opiniões espelhou o progresso e a evolução da maioria das crianças. Deste modo, a cooperação para a aprendizagem manifestou o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. A organização da dinâmica, em grupos heterogêneos promoveu interações entre as crianças e um clima de proximidade (Bessa & Fontaine, 2002).

Todos os materiais construídos para o projeto foram expostos no mural “Crescer com o Outro” que, se encontrava na sala. Esta exposição permitiu o acompanhamento de todas as etapas, sendo, várias vezes, consultada pelos grupos, tomando consciência do trabalho desenvolvido pela turma. Pelas evidências referidas considera-se que o projeto de intervenção se revelou significativo no desenvolvimento das crianças (cf. Anexo 10.3).

## REFLEXÃO FINAL

O presente relatório de estágio permitiu desenvolver saberes docentes: científicos, pedagógicos, experienciais, culturais e éticos. Note-se, porém, que o saber educativo consiste sobretudo “na mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – aprendizagem do aluno” (Alonso & Roldão, 2005, p. 18). Nesta perspectiva, é de salientar a importância do plano de estudos do mestrado, nomeadamente da PES que facultou a possibilidade de mobilizar os conhecimentos teóricos na prática e, deste modo, construir um saber profissional que envolve todas as dimensões referidas. Em conformidade, a formação inicial emerge da docência como “profissão que se aprende pela vivência da docência” (Formosinho, 2009) desenvolvendo aprendizagens que sobressaem de teorias e práticas representativas da profissão docente.

À semelhança do mencionado neste documento, desenvolveu-se um percurso sustentado no ciclo supervisivo de investigação-ação, atravessando, ciclicamente, todas as etapas subjacentes – observação, planificação, ação, e reflexão, no sentido da tomada de consciência de questões dos contextos e outras relativas à prática educativa e às interações para um assumir crítico e atitude de transformação na práxis, num sistema apreciativo do docente em situação de formação. Deste modo, considera-se pertinente referenciar a prática e a reflexão, assumindo a sua relação de interdependência, “na medida em que a prática traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009).

No decorrer da PES, assumiu-se o processo de observação como etapa de base para recolher informações fundamentais para ação, constituindo, assim, o processo educativo à luz desta etapa, tal como referido no segundo capítulo. Assim, a necessidade de realizar uma observação atenta e sistemática possibilitou corresponder, ao longo da prática, às necessidades e interesses apresentados, evidenciando o papel central da criança na construção da sua aprendizagem. Neste sentido, considera-se que a construção de grelhas de

observação e o registo de notas de campo contribuíram para uma análise explícita sobre as características das crianças e do ambiente educativo. O aperfeiçoamento da prática revelou-se mais salientado nas notas de campo, sendo que neste instrumento de observação se registaram todos os factos revelantes, desencadeados na ação, com o objetivo de os considerar na concretização da planificação e ação. Nesta linha de pensamento, considera-se que o processo de observação evoluiu, ao longo da PES, evidenciando objetivos mais específicos e minuciosos, considerando-se as questões emergentes da prática.

No que se refere à planificação, este processo desenvolveu-se de forma semelhante nas duas valências, sendo que na Educação Pré-Escolar as planificações se estruturavam com o contributo da díade e da Educadora Cooperante, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico se construíram de acordo com a cooperação entre a díade e o Professor Cooperante. Sendo a planificação de carácter flexível e direcionada para a individualidade da criança, favorável para o progresso de atividades educativas, a mestrandia sentiu dificuldade na mobilização de estratégias diferenciadas, considerando a diversidade de necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Esta complexidade foi sendo superada, com a pesquisa de estratégias educativas que promovessem a diferenciação pedagógica, pelo que demonstra que esta evolução foi benéfica na medida em que permitiu desenvolver capacidades de autodidata na investigação e construção do conhecimento, além de que motivou para um processo ativo da docência, não dependente dos outros, ou de uma passividade inerte face aos problemas.

A gestão do currículo, relativo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, implicou uma análise crítica sobre o Programa e as Metas Curriculares, sendo que na Educação Pré-Escolar essa análise baseou-se na exploração das OCEPE. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora a matriz curricular refira as diferentes áreas curriculares relevou-se a articulação de saberes na medida em que, a ideia de sequencialidade deve orientar todo o processo educativo, salientando que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada criança deve ser feito de forma contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2009). Neste sentido, realizou-se sempre um mapa curricular que permitia visualizar as interações das áreas curriculares e outras transversais. Isto mostra que se consideraram não apenas os conteúdos curriculares, mas também outras

temáticas desenvolvendo diferentes competências, tal como refere o documento do perfil do aluno para o século XXI. Neste sentido, flexibilizou-se o currículo que além deste alargamento permitiu aprofundar algumas áreas temáticas no desenvolvimento do projeto da turma.

A experiência desenvolvida na PES na Educação Pré-Escolar influenciou diretamente a postura inicial na ação no nível educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a confiança desenvolveu-se desde o início da intervenção nesse contexto, considerando a prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar. Ao longo da ação, nos dois níveis educativos, estabeleceram-se laços de afetividade com as crianças, construindo uma relação de proximidade e confiança, proporcionando um envolvimento significativo e harmonioso no desenvolvimento da prática. No desenvolvimento das ações, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ressaltou a principal dificuldade, relativa à gestão do tempo das atividades planificadas tendo sido atenuada ao longo do estágio. As situações imprevistas proporcionaram a evolução na ação, refletindo para e durante a ação, compreendendo a necessidade de desenvolver práticas direcionadas para as características das crianças. Para evitar qualquer uma destas situações o guião de pré observação foi um instrumento poderoso na pré ação porque permitiu antever situações possíveis criando desde logo soluções de intervenção. Deste modo, aprendeu-se a gerir comportamentos e ritmos de aprendizagem, respondendo adequadamente a situações emergentes da prática.

Relativamente à evolução social e tecnológica verificou-se que ocorreram mudanças e que estas implicaram novas exigências ao exercício da profissionalidade docente, exigindo aos futuros educadores e professores um desempenho profissional ativo, empreendedor e reflexivo na construção permanente de modelos sustentados em práticas construtivistas (Alarcão, 1996). Além disso uma conceção clara de educação na atualidade a partir da desconstrução de teorias e modelos tradicionais, substituindo paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento por outros que orientam sobre o desenvolvimento de competências que mobilizam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, adequando-as às exigências da sociedade atual (Oliveira-Martins, 2017). Face ao referido, o maior desafio evidenciado durante a PES debruçou-se sobre a preocupação em desconstruir as práticas pedagógicas tradicionais, adotando novas estratégias e metodologias de aprendizagem que envolvessem, ativamente, as crianças ao longo do seu

percurso educativo. Assim, procurou-se a inovação no uso de recursos, nomeadamente a utilização das TIC como instrumentos promotores de práticas inovadoras que desenvolveram nas crianças competências fundamentais para a nova era, e que permitiram à mestranda tomar consciência do que é ser docente na contemporaneidade, desenvolvendo habilidades para a compreensão de parâmetros culturais vigentes, considerando como prática a orientação de crianças que sejam autoras do seu mundo e da história (Cunha, 2009). Essa desconstrução permitiu observar o desenvolvimento de aprendizagens num ambiente alegre, motivante e prazeroso, em que todos os interesses e necessidades das crianças eram indissociáveis da prática educativa.

Subjacente à ação, sobressaem os processos de reflexão e avaliação. Estes desenvolveram-se a partir dos diários de formação, das narrativas reflexivas, da avaliação formativa do desenvolvimento das crianças e das reuniões reflexivas, concretizadas em colaboração com o par pedagógico, os orientadores cooperantes e as supervisoras institucionais. A reflexão colaborativa permitiu a partilha de saberes, valorizando o desenvolvimento profissional, pessoal e social, perspetivando a melhoria da sua ação docente. A consciencialização sobre a intervenção educativa possibilita a valorização e fundamentação das práticas, junto de outros intervenientes no processo educativo, como profissionais e familiares. Assim, considerando a importância da família no processo de avaliação e reflexão, considerou-se pertinente participar numa reunião de avaliação, realizada no final do 2.º período, experienciando o envolvimento dos familiares no processo educativo das suas crianças. Em conformidade, considera-se que a imagem do profissionalismo docente apresenta, atualmente, uma natureza indagadora, investigadora e reflexiva, propondo uma formação permanente e duradoura (Estrela, 2010).

Neste sentido, o trabalho colaborativo revelou-se essencial ao longo de todo o trajeto, sendo a PES desenvolvida em díade, colaborando diariamente em todos os processos inerentes à metodologia de investigação-ação. A partilha de opiniões e saberes entre a díade foi constante, tornando-se um pilar fundamental na formação do duplo perfil. Ao longo da PES a díade discutiu, sobre as práticas desenvolvidas, refletindo sobre a observação com a perspetiva de melhorar a sua ação. Além da colaboração em díade, a partilha e orientação difundidas pelos orientadores dos dois níveis educativos e pelas supervisoras institucionais desenvolveram uma postura ética e deontológica entre todos os

intervenientes. O trabalho colaborativo contribuiu para o processo de desenvolvimento profissional, permitindo crescer e evoluir com a partilha de conhecimentos, de todos os envolventes na interação educativa, ambicionando o desenvolvimento holístico das crianças. Nesta linha de pensamento, considera-se que o trabalho colaborativo e a supervisão possibilitaram uma reflexão e avaliação mais profunda sobre as ações, com perspetiva no aperfeiçoamento das práticas educativas.

A cooperação entre profissionais docentes assume relevância na transição educativa, especialmente da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, “sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 97). Assim, a Educação Pré-Escolar não se apresenta, unicamente, como etapa precedente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando objetivos educativos relevantes para o desenvolvimento holístico da criança. Considerando as similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos e a formação docente de perfil duplo, importa apoiar as crianças no processo de transição, considerando que este envolve múltiplos atores em interação, tornando as relações estabelecidas de grande relevo (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016).

Neste seguimento, a PES possibilitou a compreensão dos benefícios da formação de perfil duplo, considerando que a formação de um educador de infância ou de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorre como processo constante e evolutivo. A profissionalidade docente não é estanque, solicitando a formação permanente e o desenvolvimento profissional como condição *sine qua non* para evitar a rotinização profissional (Mendes, 2011). Refletindo sobre o processo de desenvolvimento considera-se que a formação de duplo perfil contribuiu para a construção da visão de que todas as etapas da educação são fundamentais no desenvolvimento global da criança. Desta forma, a mestrandia ambiciona corresponder às diversas dimensões mencionadas no perfil geral do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto), desenvolvendo e adotando o perfil de educadora e professora (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Toda a formação inicial contribuiu significativamente para desencadear aprendizagens, assumindo a função educativa em toda a sua complexidade, fundamentando ações a partir da

reflexão (idem). Deste modo, o facto de integrar a mesma instituição, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionou o desenvolvimento de uma perceção alargada sobre o processo de desenvolvimento das crianças.

O percurso formativo revelado ao longo do presente documento salienta a evolução a nível pessoal e profissional, possibilitando a construção de um perfil docente investigativo e reflexivo. Esta construção revela-se essencial, sendo que os professores do século XXI necessitam de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites do espaço escolar, do currículo e dos saberes (Morais & Medeiros, 2007), promovendo a criação de ambientes de aprendizagem que proporcionem às crianças oportunidades de construção do seu próprio conhecimento.

Para se tornar um docente verdadeiramente competente, considera-se necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento assente numa cultura de liberdade, de opção, de decisão num mundo de possibilidades, pelo que impõe uma formação continuada ao longo da vida.

Concludentemente, salienta-se que

“vivemos numa época em que as sociedades se transfiguram a um ritmo vertiginoso, com consequências tanto ao nível dos distintos quadrantes que as configuram, onde os desafios de renovação e de melhoria são constantes, como ao nível pessoal, exigindo-se para o cidadão do séc. XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 61).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Aparício, G. (2010). *Ajudar a Desenvolver Hábitos Alimentares Saudáveis na Infância*. Viseu: Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7.ª edição)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Nutricionistas (2013). *Alimentação em Idade Escolar: Guia Prático para Educadores*. Direção-Geral do Consumidor/Associação Portuguesa dos Nutricionistas.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, A. (Coord) (2014). Literacia visual no jardim de infância. As imagens ao pé das letras. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser: Os Caminhos Antes, Durante e... Depois de Aprender a Ler* (pp. 61-92). Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bicalho, L., & Oliveira, M. (2011). Aspectos Conceituais da Multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade e a Pesquisa em Ciência da Informação. *Revista Eletrónica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 1-26.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Caetano, L. (2010). *A epistemologia genética de Jean Piaget*. Disponível no Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo. Acedido a 3 de março de 2017, disponível em: <[http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97](http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97)>.
- Campos, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 299-327). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita - Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. In J. Ponte, *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2017). Autonomia e Flexibilidade. *Apresentação dos princípios e pressupostos para o Projeto - Autonomia e Flexibilidade - Plano de Acompanhamento e Monitorização* (pp. 1-19). Coimbra: República Portuguesa - Educação.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8 (2), 355-380.
- Cunha, M. (2009). Formação de Professores: Um Desafio para o Século XXI. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1048-1056). Braga: Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.

- Dewey, J. (1968). O Sentido do Projecto. In E. Leite, M. Malpique, & M. Santos, *Trabalho de Projecto: 2 Leituras Comentadas* (pp. 15-18). Porto: Edições Afrontamento.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1989). *Como Motivar os Seus Alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Estrela (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores (3ª ed.)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. (1993). Relação Escola-Família. In E. T. Maria, & M. A. Villas-Boas, *Escola e Família - Caderno de Apoio ao Professor* (pp. 1-8). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5779). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., & Escola, J. (2007). Interactiva: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *SIIE'2007*, 14, 235-240.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M. Pires, & R. Lopes, *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico .
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1.º CEB. In P. Flores (Org.) et al, *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspectivas? In P. Dias, & A. Osório, *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.

- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2010). Competências e saberes na nova era digital: Exemplificação no 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente* (pp. 2708-2719). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Fonseca, T. (2001). *Educação Ambiental: Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho, *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Glauert, E. (2005). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editores.
- Guedes, A., & Rego, M. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*, 58 (3), 1-12.
- Heal, C., & Cook, J. (2005). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e Tempo nas Crianças Mais Pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 114-129). Lisboa: Texto Editores.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-17). Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 21-29.
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, (2), 191-208.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo: Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kail, R. (2004). *A Criança*. São Paulo: Pearson Education.

- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Editora Ramos Leitão.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo de mudança. *Revista do Centro de Educação*, 34 (2), 251-263.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I - Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação* (4.ª edição) (pp. 110-138). Porto: Porto Editora.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (2014). *Filosofia na sala de aula*. (2.ª edição). São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- Lopes da Silva, I.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Machado, C., & Farias, M. (2016). Das Teorias Pré-Tecnológicas às Abordagens Colaborativas. *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 409-418). Braga: Universidade do Minho.
- 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*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, I., & Veiga, M. (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade Básica na Perspetiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, M. I. (Coord) (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, (24) 5-13.
- Mendes, M. (2011). *O Perfil do Professor do Século XXI - Desafios e competências: As Competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto (Tese de Doutoramento)*. Granada: Universidade de Granada.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira & J. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. In *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. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 72-89). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-55). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (4.ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (22) 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gâmbua, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *Transição 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: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, J. (1993). Introdução à Psicologia Evolutiva: História, Conceitos Básicos e Metodologia. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva* (pp. 9-26). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pereira, D., Fialho, N., & Matos, E. (2009). WebQuest: Uma Ferramenta Criativa e Motivadora na Prática Educativa. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 6021-6032). Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2012). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das interações à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família - As Suas Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Prado, M. (2001). *Articulando saberes e transformando a prática*. Programa Salto para o Futuro.
- Quadros-Flores, P., & Escola, J. (2010). A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede. In A. Peres, & R. Vieira, *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 205-221). Leiria: APAP Chaves, CIID-Instituto Politécnico de Leiria.
- Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajectórias de Aprendizagem: Do 1.<sup>o</sup> para o 2.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 127-133.

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. (2.ª edição). Lisboa: Texto Editores Lda.
- Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo, & J. Carrega, *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 11-28). Castelo Branco: RVJ - Editores, Lda.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Ascultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível na Elearnspace Everything Elearning. Acedido a 21 de maio de 2017, disponível em <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html>>.
- Silva, C. (2011). *A Dinamização Criativa da Escrita no Ensino Básico (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, G. (2014). O Microconto e o Ensino da Língua Materna. *Caminhos em Linguística Aplicada*, 11 (2), 105-125.
- Silva, I. (1996). *O Sistema Educativo Português*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Simão, J. (1972). *O direito à educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (Coord), Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord), *Manual de*

- Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Smole (1996). *A Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Souza, G. (2014). Qual o Perfil do Professor do Século XXI? *RECORTE*, 1 (11).
- Souza, N., & Boruchovitch, E. (2010). Mapas Conceituais: Estratégia de Ensino/Aprendizagem e Ferramenta Avaliativa. *Educação em Revista*, 26 (3) 195-218.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2000). *Relatório Mundial sobre a Educação 2000 - O direito à educação: Uma educação para todos durante a vida*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- Vasconcelos, T. (Coord) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: SANTILLANA.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (vol. 1). Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série*  
– A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Ministério da ciência, tecnologia e ensino superior. *Diário da República – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa. Graus académicos e diplomas do ensino superior.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007 – 1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 131*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Integração no currículo de componentes, que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 240*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 65. Lisboa: Educação. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no ensino básico e secundário.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2005 – I Série –A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior que aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. *Diário da República* n.º 165/2006 – 1.ª série – Lisboa: Ministério da Educação. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República* n.º 128/2015 – série I. 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 quatro anos de idade.
- Circular n.º 17/2007 de 10 de setembro. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na educação pré-escolar.
- Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 245. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Redução do controlo central de todo o sistema educativo.
- Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 155. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologa as Metas Curriculares das

disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 242. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Calendarização da implementação das Metas Curriculares.

Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 100. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Autonomia pedagógica e organizativa de cada escola.

Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 185. Ministério da Educação e Ciência. Avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017. Matosinhos.

Plano Anual de Grupo, 2016-2017. Matosinhos.

**NM**