

Orientação

AGRADECIMENTOS

Num momento tão importante e marcante como a conclusão de mais uma etapa da minha vida, não poderia deixar de agradecer e destacar pessoas que foram os meus pilares ao longo deste percurso de formação, que me apoiaram e me incentivaram na concretização deste sonho. Apesar de saber que com palavras não podemos dizer tudo, aproveito este momento para lhes agradecer profundamente.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, que sempre iluminou o meu caminho. Obrigada, Senhor, por me carregar ao colo quando as forças me faltaram.

Às crianças, que atribuíram sentido a este percurso, não me deixando desistir nos momentos mais difíceis. Pelo carinho, pelo entusiasmo e pela alegria contagiante que sempre me receberam, por me fazerem compreender que aquele que ensina também aprende.

Aos meus pais, pelo amor, pelo carinho, pelo esforço e validação, por todo o incentivo incondicional. Obrigada por estarem sempre presentes nos momentos mais agitados, pela preocupação e pelas palavras, por acreditarem em mim e num sonho que é só meu.

À minha irmã, por me ajudar a enfrentar todas as batalhas surgidas na minha vida. Não existem palavras para agradecer todo o sentimento de agradecimento. Obrigada.

Ao meu namorado, por tudo o amor, apoio, dedicação e paciência que me proporcionou durante todo o percurso. Obrigada pela compreensão e por me fazeres sorrir para a vida.

Ao meu par pedagógico, Ana Edite Rocha, o meu pilar nesta longa caminhada. Obrigada por os momentos vivenciados juntas, pelas alegrias e

angústias partilhas. Obrigada pela compreensão, companheirismo, pelas palavras de amizade e por fazeres parte da minha vida.

Às minhas colegas de curso, em especial à Sandra Oliveira e Sofia Ribeiro, que me demonstraram o verdadeiro significado das palavras amizade, colaboração e partilha. Obrigada por tudo que me proporcionaram e por nunca me terem deixado sozinha nos momentos mais complicados.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação, especialmente à Professora Doutora Deolinda Ribeiro, coordenadora do curso, pela partilha de informações relevantes em prol do meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Às supervisoras, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, pela partilha de conhecimentos proporcionados. Pela constante preocupação e apoio incondicional que permitiu aperfeiçoar e transformar as ações educativas. Obrigada pelo trabalho conjunto, pelo foco que nos moveu: as crianças.

À Educadora Cooperante Rosário Àvila e Professora Cooperante Ana Cristina João, por me ter acolhido e validado. Obrigada por partilhar comigo a magia desta profissão, pelas aprendizagens proporcionadas, pelo tempo disponibilizado e por constituírem um modelo de inspiração para a minha identidade profissional.

RESUMO

O presente relatório de estágio – requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – emerge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada e pretende espelhar os saberes e competências profissionais adquiridas pelas experiências vivenciadas nos dois níveis educativos: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio).

No decorrente documento serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e fundamentaram as práticas educativas, que fomentou a aquisição e construção de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais, da experiência e de investigação, promotores para o desenvolvimento de um perfil profissional de educador e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assumiu-se, assim, uma postura crítica, reflexiva e indagadora, centrada nas etapas da metodologia de investigação-ação que proporcionou um aperfeiçoar contínuo e transformador com impacto nas decisões e resolução de problemas emergentes da prática.

A análise das práticas educativas revelam a metodologia construtivista que se adotou, considerando sempre a criança e o processo de aprendizagem como centro de toda a sua ação educativa, encarando-a como capaz na construção das suas aprendizagens, pelo que se deu oportunidade de ser interveniente ativo no processo de aprendizagem.

De relevar que o percurso formativo, em ambos os contextos, proporcionou a construção de duplo perfil, permitindo consciencializar acerca das semelhanças e contrastes de cada contexto, edificado a partir dos processos de reflexão e da colaboração, imprescindíveis para o desenvolvimento de um profissional de educação. Com efeito, este Mestrado fomentou a compreensão da essência da missão de educar.

Palavras-chave: Educação; Criança; Investigação-Ação; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The present internship report - a partial requirement to obtain a master's degree in Pre-School and 1st Cycle of Basic Education - emerges within the scope of Supervised Educational Practice and intends to mirror the knowledge and professional skills acquired by the experienced experiences at both levels of Education: Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education (Decree-Law n°79 / 2014 of May, 14th).

In the current document will be presented the theoretical and legal assumptions that supported and grounded educational practices, which fomented the acquisition and construction of scientific, pedagogical, didactic, cultural, experience and research knowledges, promoters for the development of a professional teacher profile and teacher of the 1st Cycle of Basic Education. Thus, a critical, reflective and inquiring stance was adopted, focused on the steps of the research-action methodology, pillars of professional development, which provided a continuous and transformative improvement with impact on the decisions and resolution of emerging problems of practice.

The analysis of the educational practices reveals the constructivist methodology adopted, always considering the child and the learning process as the center of all its educational action, facing it as capable in the construction of its learning, for which it has given an opportunity to be an active intervener in the learning process.

It should be noted that the formative course, in both contexts, provided the construction of a double profile, making it possible to raise awareness about the similarities and contrasts of each context, built from the processes of reflection and collaboration, essential for the development of an education professional. In fact, this Master course has fomented the understanding of the essence of the mission of educating.

Keywords: Education; Child; Research-Action; Professional Development

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
<i>Abstract</i>	VII
Lista de anexos	XI
Lista de abreviações	XIII
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	3
2. Fundamentos para a Prática Docente na Educação Pré-Escolar	11
3. Fundamentos para a Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	29
1. Caraterização da Instituição Educativa	30
2. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar	32
3. Caraterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
4. Similitudes e Contrastes	43
5. Metodologia de Investigação	45
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	49
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	50
2. Ações desenvolvidas no contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
Reflexão Final	80
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos Orientadores	94

LISTA DE ANEXOS

(Suporte digital)

Anexo 1- Modelo de Grelha de Observação

Anexo 2- Modelo de Guião de Observação

Anexo 3- Notas de campo

Anexo 4- Modelo de Planificação referente à PES na Educação Pré-Escolar

Anexo 5- Modelo de Planificação referente à PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 6- Narrativa Reflexiva

Anexo 7- Registos Fotográficos da Atividade “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi

Anexo 8- Planificação da Semana de 05 a 09 de dezembro

Anexo 9- Registos Fotográficos do Trabalho por Projeto “Um Doce de Natal”

Anexo 10- Registos Fotográficos da Atividade “O Ar em Movimento”

Anexo 11- Planificação da Semana de 10 a 11 de maio

Anexo 12- Hiperligação da *WebQuest* “Viagens Diferentes, Destinos Iguais!”

Anexo 13- Hiperligação do *Blog* da Turma “Trabalho de Equipa e Muita Animação!”

Anexo 14- Registos Fotográficos da Atividade “Medir o Tempo”

Anexo 15- Registos Fotográficos do Projeto de Intervenção “As Palavras Ganham Vida”

LISTA DE ABREVIACÕES

UC – Unidade Curricular

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

AE – Agrupamento de Escolas

UNICEF – United Nations Children´s Fund

PEI – Plano Educativo Individual

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PAT – Plano de Anual de Atividades da Turma

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório de estágio emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inerentes ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado na Escola Superior de Educação do Porto. Com efeito, a conclusão deste relatório admite a concessão de grau de mestre, condição fundamental para a habilitação profissional do perfil duplo, nomeadamente nas valências de EPE e 1.º CEB, prevista pelo normativo legal Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

A realização deste documento espelha o culminar do processo de desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda, intrínseco ao desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e investigativas. De modo a alcançar estas considerações, a UC referida precedentemente contemplou aulas de cariz teórico-prático, aliado aos seminários e estágios curriculares nos dois níveis educativos, potencializadores no aprofundamento e co construção do saber profissional docente, através da mobilização de saberes – científicos, pedagógicos, culturais e de investigação - referentes à prática educativa (Ribeiro, 2016/2017).

Neste âmbito, a PES desenvolveu-se em dois níveis educativos, implementados na mesma Instituição de Ensino, que incluiu no total 220 horas em cada valência, localizada na área Metropolitana do Porto. Com efeito, a prática educativa em EPE realizou-se com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, enquanto o 1.º CEB envolveu crianças com faixa etária de sete a oito anos. Realça-se que em ambas as valências considerou as crianças o foco toda a ação educativa desenvolvida, aliado à valorização e respeito pelas características individuais de cada criança, concebendo uma prática diferenciada e flexível, através da adoção de uma postura reflexiva e indagadora.

Tendo como base o supracitado, o presente documento encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, que sucedem esta introdução e precedem uma reflexão final, bem como as referências

bibliográficas, salientando que o relatório foi construído num todo articulado. Neste seguimento, o primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico e legal, apresentando os pressupostos que sustentaram a prática educativa, focando-se nas opções e decisões educativas e nas metodologias mobilizadas que fundamentam os capítulos posteriores.

O segundo capítulo sustenta a caracterização da Instituição Educativa, seguindo-se da caracterização de cada contexto educativo onde se procedeu a prática educativa, sendo esta caracterização impulsionadora da reflexão sobre as similitudes e contrastes de cada uma das etapas educativas, em prol do desenvolvimento profissional do docente de duplo perfil. Aliado a este capítulo, emerge a reflexão sobre a metodologia de Investigação-ação, explícita pela preciosa relevância e transversalidade atribuído ao processo de desenvolvimento da PES, uma vez que a mestranda se assume como investigadora refletiva das suas próprias práticas.

O terceiro capítulo evidencia a descrição e análise de algumas ações desenvolvidas e dos respetivos resultados obtidos nas práticas educativas, perspetivando as ações com olhar crítico, reflexivo, fundamentado e contextualizado, repensando-se na adoção de algumas estratégias educativas que marcaram a prática educativa nas duas valências, incidindo nos interesses e necessidades das crianças.

Por fim, apresenta-se a reflexão final, que apresenta como objetivo primordial uma profunda reflexão incidida nas dificuldades e evoluções vivenciadas, ilustrando uma síntese do percurso formativo da mesma. Relativamente às referências bibliográficas, estas comportam referenciais teóricos e documentos legais mobilizados, que visaram a orientação da elaboração do presente documento.

Concluída a descrição e análise dos constituintes pertencentes ao relatório, revela-se ao longo do mesmo o crescimento pessoal, social e profissional, perante o contributo significativo da PES, marcada por práticas investigativas, inovadoras, cooperativas e colaborativas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“O perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso, 2003, p. 173).

Ao longo do percurso de formação inicial, procurou-se conhecer, mobilizar e refletir sobre os normativos legais que orientam, regulam, apoiam e sustentam a prática educativa, bem como procurou refletir sobre o quadro teórico e conceitual, de modo a sustentar as opções e ações educativas desenvolvidas.

Com a elaboração do presente capítulo, pretende-se estabelecer bases para a profissionalidade docente, desenvolvendo a índole pedagógica e atitudes investigativas, reflexivas, críticas, realçando os modelos curriculares que a fundamentam. Com efeito, este capítulo apresenta-se organizado em três partes fundamentais: a primeira parte aborda os referenciais teóricos que sustentaram a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional docente, imprescindíveis na prática educativa. As partes seguintes correspondem às particularidades e fundamentos para a EPE e para a docência no 1.º CEB, considerando a identidade profissional de cada valência.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Evidenciando os princípios delineados pela UNICEF (1990), desde o nascimento da criança que se torna cidadão com os seus plenos direitos, incluindo o direito à educação. Perante o apresentado, o Sistema Educativo Português define-se como por um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o

direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º46/86, 14 de outubro, artigo 1.º, n.º2), procura o desenvolvimento da personalidade de cada ser humano, como um cidadão livre, capaz de tomar as suas decisões, responsável e autónomo.

Com efeito, o Sistema Educativo encontra-se organizado por diferentes níveis educativos, nomeadamente pela EPE, escolar e extraescolar. Em relativo à EPE, esta antecede a escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de raciocínio lógico-matemático e pensamento crítico. No que concerne ao ensino escolar, este compreende o ensino básico, secundário, de cariz universal, gratuito e obrigatório, bem como o ensino superior (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Por conseguinte, a educação extraescolar centra-se em atividades de complementação da formação escolar, que visa a promoção do desenvolvimento de potencialidades nas crianças (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Segundo o explanado no DL nº 137/2012 de 2 de julho, a escola é considerada como um estabelecimento que visa proporcionar a todos os cidadãos o desenvolvimento de competências e conhecimentos, permitindo estimular as suas capacidades, incluindo-as ativamente na sociedade, sendo que a administração e gestão das escolas desempenham um papel fundamental. Neste sentido, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, submetem-se aos princípios estipulados na Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que integra a comunidade e as escolas, favorecendo práticas democráticas, contribuindo para a participação de todos os intervenientes no processo educativo (idem).

Importa, assim, referir em que consiste a palavra autonomia associado ao regime de autonomia das escolas, considerada como uma possibilidade facultada pela lei e pela administração educativa aos agrupamentos de escolas ou às escolas não agrupadas de “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (idem, Capítulo II, 8.º artigo, ponto 1), atribuindo às escolas autonomia para gerir o seu trabalho, potencializador para o alcance do sucesso

das aprendizagens curriculares. Para tal, é fundamental que o trabalho cooperativo entre os professores do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, face à adequação do currículo, que permite corresponder às necessidades específicas evidenciadas em cada criança (idem). Destaca-se o papel fundamental desempenhado pelo docente na gestão do currículo, “emergindo, assim, a imagem do professor como um gestor que actua de uma forma racional, técnica e passiva em relação às orientações dos especialistas curriculares e políticos” (Ramos & Costa, 2004), intervindo e decidindo de acordo com as diferentes situações surgidas.

Neste âmbito, existem várias teorias referentes ao conceito de currículo, que se encontra em constante evolução. Na perspetiva de Ribeiro (1996, p. 11) o currículo é encarado “como o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino”. Nesta sentido, o currículo pode ser entendido como “um conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL n.º 139/2012 de 5 de julho, Capítulo I, Artigo 2º, Ponto 1). Face ao disposto e como apresentado nos próximos subcapítulos, o currículo deve compreender uma estrutura aberta e flexível, não lhe conferindo caráter único, pois deve ser apropriado à escola e as crianças onde está a ser construído, dado que estamos perante uma “realidade única e irrepetível, porque não existem alunos iguais, professores iguais, contextos iguais, escolas iguais” (Serra, 2004, p. 32).

Perante os pressupostos apresentados, o docente, como agente autónomo neste processo, deve considerar “o aluno na instância reguladora de todo o processo” (Roldão, 1999b, p. 56). Desta forma, o mesmo, como agente curricular, deve procurar ser capaz de tomar decisões e de adequar as práticas educativas às particularidades de cada criança, num quadro de aceitação da diversidade, de colaboração e de diálogo com os outros agentes educativos (Ramos & Costa, 2004), assegurando maior equidade social, bem como conferir especial cuidado à planificação, na medida que integre aprendizagens curriculares significativa e efetivas a cada uma das crianças.

O Perfil dos Alunos para o Século XXI (Oliveira-Martins, 2017, p.8) também valoriza o ensinar com coerência e flexibilidade, referindo-se à flexibilidade como “instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às

aprendizagens”. O mesmo documento refere ainda que a gestão do currículo deve valorizar “o trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer para a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (idem, p.8).

Num processo global e contínuo (Zabalza, 1998), a articulação curricular entre níveis educativos assume grande importância. Com efeito, “articular o currículo implica uma reflexão sobre os objetivos da atividade, a sua relação com outros objetivos do currículo do 1.º CEB e das Orientações Curriculares” (Serra, 2004, p. 104), salientando que, em ambos os níveis educativos, surge a preocupação em promover aprendizagens articuladas, não se baseando somente em realizar atividades comum com crianças de diferentes faixas etárias. Não se pode questionar que “ (...) uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo” (idem, p. 74), oferecendo a possibilidade de articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, evitando perturbações no desenvolvimento de algumas crianças.

Tendo em conta o supramencionado, “(...) a necessidade de articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p. 76), possibilitam à criança contactar com experiências e aprendizagens enriquecedoras, permitindo o seu desenvolvimento de forma holística. Nesta lógica de pensamento, a criança não deve sentir a transição educativa, uma vez que deve ser desenvolvida de forma natural, com equilíbrio, confiança e sentimento de segurança.

O docente desempenha um papel fulcral neste sentido, facilitado quando existe um agrupar de escolas com progressivos níveis educativos, concedendo-lhes bases para a concretização de projetos educativos pensados, planeados e refletidos em comum, tornando-se fulcral a articulação curricular entre todos os intervenientes do sistema educativo, promovendo a troca de ideias e informações, permitindo conhecer as práticas educativas de todos os profissionais educativos (idem).

Como gestor do currículo, o docente deve também procurar promover o desenvolvimento de práticas diferenciadas, “apesar de a gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil” (Tomlinson, 2008, p. 59). Como tal,

emerge a necessidade de desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, Ponto 2, Alínea g) resultando no desenvolvimento de boas práticas educativas, propiciando atividades que envolvam todas as crianças no processo de ensino e de aprendizagem. O docente compreende que as salas de aula são considerados locais privilegiados de ensino e aprendizagem, bem como nenhuma prática é boa se não for realizada a nível individual (Tomlinson, 2008).

No entanto, o ensino diferenciado não concebe que o professor possa “chegar” a todas as crianças o tempo inteiro, mas “exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (idem, p. 35). Torna-se fulcral a reflexão e a planificação de estratégias que valorizam e respeitem as particularidades de cada criança (Perrenoud, 2001), uma vez que as crianças apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, pois cada criança possui necessidades e dinâmicas específicas influenciadas pelo género, idades e contextos de vida.

O docente deve apetrechar-se de competências que possibilitem corresponder as necessidades e interesses das crianças (Alonso, 2003), como também aos desafios surgidos na sociedade e nos estabelecimentos educativos. No entanto, o profissional de educação encontra subjacente um conjunto de referenciais perante a atividade docente, ou seja, o perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor de ensino básico e secundário, incluído no regulado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Neste âmbito, a EPE e o ensino do 1.º CEB patenteiam um conjunto de documentos orientadores e reguladores comuns às duas valências educativas, assentindo a sua sustentabilidade na abordagem ao perfil duplo definido no Sistema Educativo Português. Como será mencionado nos próximos subcapítulos, o docente não deve limitar-se somente nos documentos referidos, dado que “a educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidade” (Oliveira-Martins, 2017, p. 7).

Espera-se, assim, que um profissional de educação, encarado como um agente de mudança, conceba a visão de que “hoje, mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo,

desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Oliveira-Martins, 2017, p.8). Efetivamente, a escola deve ser um espaço privilegiado para preparar as crianças face à evolução do conhecimento e dos contextos socio-sociais, adquirindo competências que lhes possibilitam dar resposta aos futuros desafios (idem). Por outras palavras, independentemente das individualidades cada criança, acredita-se que a escola desenvolva competências e conhecimentos que impelem nas crianças as suas capacidades enquanto seres ativos de uma sociedade, promovendo “a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos” (DL n.º 137/2012 de julho, Capítulo I, Artigo 4.º).

Tendo por base que “o futuro de uma sociedade pertence à geração que hoje se encontra a frequentar as nossas escolas e a sua formação depende dos professores” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 402) e dado que “aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre saber mais (Oliveira-Martins, 2017, p. 8), a formação inicial não é suficiente para alcançar um desempenho proficiente da profissão, sendo encarada como o primeiro patamar do processo de desenvolvimento profissional (García, 1999). À luz que a docência “é uma profissão em construção” (Ferreira, 1994, p.56), confere-se à formação de professores a base do desenvolvimento da profissionalidade docente, refletindo-se no aperfeiçoamento do desempenho profissional derivado à formação ao longo da vida. Como tal, a formação inicial deve ser complementada pela formação contínua, constituindo uma formação integradora, permitindo ao docente adquirir conhecimentos basilares que se refletem no desempenho da docência. De acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o desenvolvimento da formação pessoal e profissional deste do docente constrói-se através dos processos de investigação, reflexão e cooperação com outros profissionais.

Neste contexto, “a aprendizagem compreende também uma dimensão social” (Alarcão & Canha, 2013, 51), refletindo-se nos processos colaborativos que “exige vontade de realizar com os outros” (idem, p. 48). Neste âmbito, as práticas educativas aliadas ao trabalho colaborativo consideram-se essenciais, na medida que promove a interação entre indivíduos, promotor da partilha de conhecimentos e de saber experimental, bem como da equidade face à responsabilidade a delinear sobre os percursos da ação, resultando na

reconstrução do conhecimento (idem). De acordo com Vygotsky (1991), as aprendizagens também se constroem em interação com os outros, ao se cruzar os conhecimentos e experiências já adquiridas face a outras visões (Alarcão & Canha, 2013).

O docente deve procurar planificar as ações educativas, tendo por base uma prática de participação, ou seja, a criação de ambientes educativos criativos e dinâmicos que promovam a interação entre crianças que sustentam o desenvolvimento de atividades ou projetos conjuntos, que possibilite às crianças e ao grupo co construírem as suas próprias aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, Niza, 2013, p.29). Como tal, a planificação deve procurar contemplar estratégias que valorizem a aprendizagem cooperativa, fomentando o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e cooperação, bem como possibilita a criação de um ambiente democrático e incentiva a aprendizagem pela experiência, descoberta e participação ativa pelos principais atores do processo educativo.

Nesta perspetiva, desenvolveu-se ações educativas inspiradas na teoria construtivista e socio construtivista, na medida que as crianças constroem aprendizagens significativas através da sua intervenção no processo de ensino e de aprendizagem, como também com a sua disponibilidade e conhecimentos prévios, na qual o docente adota o papel de mediador entre a aprendizagem e a cultura (Coll & Solé, 2001). Com este olhar, o construtivismo, defendido por Piaget (1997), compreende a criança como construtora da sua própria aprendizagem, enquanto Vygotsky (1991), apologista do socio construtivismo, defende que a aprendizagem torna-se mais enriquecida se for desenvolvida socialmente, devendo o professor orientar o desenvolvimento da criança. Segundo este autor (idem), compete ao docente apropriar-se das experiências já vivenciadas pelas crianças, fornecendo-lhes, a partir das mesmas, alicerces para a construção de novos conhecimentos. No decorrer da prática educativa valorizou-se os conhecimentos prévios das crianças para a construção de novos conhecimentos, acreditando sempre no potencial individual de cada criança, pois “o aluno deseja sentir-se competente. Deseja também que os outros reconheçam as suas capacidades e valorizem o seu esforço” (Estanqueiro, 2010, p. 24)

Sustentado numa visão socio construtivista, emerge a metodologia de trabalho de projeto, que garantiu o “direito da criança a ter voz e a ser

escutada” (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 9”, perante a diversidade e heterogeneidade das crianças. Nesta linha de pensamento, esta metodologia promoveu a resolução de uma questão-problema, através da procura respostas para sua resolução, sendo valorizada a participação de cada criança, uma vez que se tornam autoras de si mesmas promovendo aprendizagens significativas através da co construção do conhecimento (Vasconcelos, 2011). Considera-se esta metodologia uma alternativa à pedagogia transmissiva, pois já “passou o tempo em que ensinar se reduzia à transmissão de conhecimentos do professor para o aluno” (Estanqueiro, 2010, p.40), sendo que não respeita nem valoriza os interesses e necessidades das crianças.

A metodologia de trabalho por projeto coloca a criança como o centro de toda a ação educativa, promovendo a sua autonomia, confiança e pensamento crítico, dado que a criança pesquisa, investiga, questiona, planifica as atividades e avalia o culminar do projeto, projeto este que parte das sua curiosidade natural intrínseca e nas suas motivações. A aprendizagem é propiciada “através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspetivas e constrói activamente o seu conhecimento” (idem, p. 40)

Como corrobora Estanqueiro (2010, p. 31), “o entusiasmo faz a diferença”, impulsionador da motivação proporcionada pela interação entre grupos ou pelo contacto com situações desconhecidas, enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem. À luz que “o professor motiva, se estiver motivado. Entusiasma, se estiver entusiasmado” (idem, p. 32), o mesmo deve despertar a motivação das crianças, sendo que precisa de desempenhar um papel de observador, compreendendo os interesses e necessidades das crianças, proporcionando aprendizagens significativas, estimulantes e desafiadoras.

Apresentados os pressupostos teóricos e legais analisados e refletidos, que sustentaram o processo formativo, emerge, de seguida, as especialidades de cada nível educativo, a EPE e 1.ºCEB.

2. FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação visa o desenvolvimento dos indivíduos, constituindo-se essencial no seu desenvolvimento pessoal, social e moral, promovendo o exercício de cidadania, capaz de se fazer ouvir e escutar e respeitar as ideias dos outros, formando cidadãos capazes de julgarem e de argumentarem de forma crítica.

Analizando a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar é considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, assumindo-se como uma complementação da ação educativa da família, destinada a crianças entre os três e os seis anos de idade – desde que ingressem no ensino básico (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro). Neste sentido, é importante salientar que a frequência na educação pré-escolar é de caráter opcional, universal e gratuito (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), competindo a decisão à família. Com efeito, a educação não se inicia com a entrada da criança na educação pré-escolar, mas sim desde o nascimento, como um processo contínuo, aparecendo a creche, como um espaço que possibilita acolher crianças com idade inferior aos três anos de idade, desenvolvendo-se ao nível social, adequando o projeto pedagógico com a presente faixa etária, face ao desenvolvimento integral da criança, respeitando a sua singularidade (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). A formação inicial proporciona habilitações profissionais para desenvolver a sua prática, como visa o perfil específico de desempenho profissional do educador, que menciona “(...) pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, ponto I, n.º 1).

Relativamente ao estabelecimento de educação pré-escolar, este é considerado como uma “(...) instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, artigo 3.º, n.º 3), destacando que a instituição e família devem estreitar laços, fomentando a

cooperação entre ambos, contribuindo para a formação e desenvolvimento da criança.

De acordo com os objetivos da EPE, a presente valência deve desenvolver a criança ao nível pessoal e social, estimulando a sua participação ativa, com base em experiências de vida democrática, promovendo o seu desenvolvimento holístico e respeitando os seus ritmos de aprendizagem, pois cada criança possui características individuais (Lei n.º5/97, 10 de fevereiro), incumbindo ao educador desenvolver aprendizagens diversificadas e motivadoras, designadas como currículo. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.4), o currículo “(...) desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens”, compreendendo ao educador gerir o mesmo de acordo com os interesses e necessidades do grupo, salientando que não existe um programa pré-definido. Porém, o educador possui como documento orientador as OCEPE, de caráter flexível, pois “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”, (Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, preâmbulo), proporcionando-lhe plena liberdade, refletindo e planificando de acordo com as características do grupo. As OCEPE constituem-se, assim, como uma referência para todos os educadores.

No âmbito da conceção e desenvolvimento curricular, o educador deve consciencializar-se do papel que desempenha, de modo que “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informações, tais como observações registadas (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Em conformidade, o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2011, de 30 de agosto, Anexo nº 1, ponto II, n.º1), adequando o espaço com o principal intuito de planificar atividades promotoras de aprendizagens significativas para as crianças e que estimulem a interação entre o grupo.

Face ao exposto, compete ao educador desempenhar o papel de investigador, recolhendo e organizando as informações registadas e adaptá-las às diferentes situações pois, para poder intervir adequadamente, deve observar

e problematizar (Estrela, 1994), possibilitando a tomada de decisões fundamentadas sobre a prática pedagógica, utilizando estratégias diversificadas e diferenciadas. Com efeito, “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá ter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Formosinho, 2002, p. 168).

Tendo em conta o supramencionado, a reflexão da observação reflete-se no processo da planificação integradora e da organização do ambiente educativo, assim como no processo da avaliação. Constata-se que planificar implica ao educador refletir sobre as suas práticas e intenções, considerando as características individuais do grupo, o contexto familiar e social, proporcionando um ambiente favorável e estimulante que promova aprendizagens significativas (Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho). Para planificar, o educador deve ter em conta que “não é, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15), incentivando-as e estimulando-as a participar neste processo, proporcionando-lhes momentos para propor, sugerir e modificar. Assim, o educador, concomitantemente com as crianças, deverá planejar a organização do ambiente educativo, como o espaço e os materiais, possibilitando a sua exploração, proporcionando desenvolver interações diversificadas com os outros (Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho).

Na educação pré-escolar a avaliação é realizada de modo formativo, permitindo a construção participada da aprendizagem. “Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionado para a ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), concedendo bases ao educador de consciencializar a prática educativa, adaptando-a às necessidades e interesses das crianças, valorizando o processo educativo, bem como suporte para a planificação. Por outras palavras, “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (idem, p. 15), possibilitando a sua análise e interpretação com o objetivo das decisões serem tomadas de forma consciente. Com efeito, pudesse constatar que “a avaliação não se refere principalmente a testes estandardizados ou a instrumentos de diagnósticos (...), mas a formas

informais de os professores observarem e documentarem desenvolvimento e a aprendizagem” (Genishi, 1992, p.3), através de registos de observação, de trabalhos realizados pelas crianças e da recolha de documentos situados no contexto, designada como “avaliação alternativa” ou “avaliação autêntica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), que “não envolve nem a classificação da aprendizagens da criança, nem o juízo de valor sobre a maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição sobre a sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (idem, p. 15), valorizando o processo de desenvolvimento da criança e desvalorizando o produto final.

Por conseguinte, o educador reflete sobre a observação planificação, ação e avaliação tendo em conta as três áreas de conteúdo, ou seja, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo, consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (idem, p. 31), estruturadas e organizadas tendo em consideração a criança como construtora da sua própria aprendizagem.

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social, a mesma é considerada como uma área transversal no processo educativo, integrando todas as outras áreas, concedendo à criança o papel de promotora dos seus conhecimentos, promovendo a construção da identidade através da interação social, desenvolvendo atitudes como aprendente. Esta baseia-se na organização do ambiente educativo estruturado, que proporciona à criança o seu desenvolvimento, valorizando-a e escutando-a, considerando as suas opiniões e ideias (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, considerada como “uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permite à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida” (idem p. 43). A mesma possibilita à criança o acesso a outros diferentes meios de expressão, através de dos seus domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, organizada por quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que

inclui a comunicação oral, a consciência linguística, as funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever; o Domínio da Matemática, que abrange quatro componentes: Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida e Interesse e Curiosidades pela Matemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Focando a atenção na área de Conhecimento do Mundo, o educador deve apropriar-se dos conhecimentos das crianças, estimulando os seus conhecimentos prévios. De modo a responder a todas as curiosidades das crianças sobre o mundo que as rodeia, encara-se esta área “como uma sensibilização às diferentes ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (idem). O educador deve privilegiar experiências ricas em aprendizagens, proporcionando às crianças oportunidades que possibilitem a descoberta e exploração do mundo que as rodeia, promovendo a sua autonomia.

Como já foi evidenciado anteriormente, o educador deve construir e gerir o currículo, refletindo sobre as escolhas que sustentam a sua prática educativa, bem como na seleção dos modelos curriculares a agilizar na sua ação, apoiando-se nos mesmos de acordo com as características do grupo. Com efeito, “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas” (Spodek & Brown, 1998, p.15), caracterizado como um meio orientador para o desenvolvimento das ações educativas. No entanto, é fundamental salientar que o educador pode não se restringir só a um modelo curricular, mas apropriar-se do conhecimento dos mesmos e adaptá-los ao seu próprio modelo considerando o grupo de criança, sendo que os modelos não possuem um caráter rígido.

No decorrer da PES, foram observados a utilização de alguns modelos curriculares, como o modelo da Movimento da Escola Moderna, *Reggio-Emilia*, *High-Scope* e a pedagogia participativa, o que permite destacar algumas das suas características, como a organização do espaço e do tempo, realçando as interações e comunicações entre o grupo, concedendo bases para o desenvolvimento de novas aprendizagens, onde as crianças sentem-se parte integrante de um grupo. “O modo como o espaço está organizado reflete as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 1998, p. 107), interferindo no desenvolvimento das crianças,

possibilitando ser refletido e gerido concomitantemente entre o educador e o grupo, proporcionando às crianças deslocarem-se livremente pela sala de atividades, desenvolvendo a iniciativa e autonomia, pois reconhecem cada espaço, que se encontra dividido por áreas de interesse (cf. capítulo II), movimentando-se nas mesmas sem a dependência do educador. De acordo com o modelo *High-Scope* e a pedagogia-em-participação, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (idem, p. 68), definida, assim, pelo seu caráter flexível, sendo esta construção promotora de interação social e de aprendizagem colaborativa, também defendida pelo Movimento da Escola Moderna.

Relativamente à distribuição das áreas de interesse, observou-se que se encontram organizadas de acordo com os interesses das crianças, incentivando-as a utilizar os diferentes materiais de cada área que, após a sua manipulação e exploração, são arrumados pelas crianças nos respetivos lugares, promovendo a sua autonomia e respondendo desta forma às necessidades e interesses do grupo, tal como defende também o modelo *Reggio Emilia* (Lino, 1998). Ao longo das atividades que decorriam nas áreas de interesse que a criança selecionava ficava ao seu encargo a possibilidade a decisão do que queria explorar e com quem o queria realizar, atitude esta que está explícita no modelo *Reggio Emilia* (idem). Com efeito, é atribuído o papel ativo às crianças na construção dos seus conhecimentos.

Importa referir ainda a utilização das paredes na sala de atividades, “que servem de espaço temporário ou permanente de exposição dos trabalhos das crianças” (idem, p. 111). Assim, como no modelo *Reggio Emilia*, o modelo do Movimento da Escola Moderna também defende que o espaço deve ser organizado em cooperação pelo educador com o seu grupo de crianças, pois influencia todo o processo de aquisição e organização das aprendizagens, destacando a utilização das paredes para a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças, com a finalidade de serem valorizados, enriquecendo ainda mais a sala e auxiliando nas aprendizagens adquiridas (Niza, 1998).

O modelo *Reggio Emilia* realça a importância da organização do espaço físico e dos seus materiais, considerando ainda essencial o espaço exterior, que proporciona às crianças a exploração de elementos naturais pertencentes à

natureza, promotoras de experiências enriquecedoras e diversificadas, existindo ainda estruturas para brincar e executar atividades específicas, como baloiçar, escorregar, tropeçar, saltar, ultrapassar obstáculos, entre outros (Lino, 1998), que deve ser adaptado tendo em conta as faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças. Como observado, este espaço permitiu às crianças realizarem novas descobertas, sobretudo associadas a natureza, particularmente através da estação ano – outono - explorando, por exemplo, as árvores e as folhas, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças, através de situações quotidianas e desafiantes.

No que concerne à organização do tempo, existia uma rotina diária definida mas flexível, organizada “de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre actividades individuais de pequeno e grande grupo” (idem, p. 112). Com efeito, as rotinas diárias eram estabelecidas em conjunto entre o grupo e o educador, proporcionando às crianças o conhecimento e previsão dos acontecimentos que se surgem ao longo do dia, possibilitando que organize “o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente” (Formosinho et al., 1998, p. 67), promovendo a autonomia e a liberdade de escolha, podendo sofrer alterações sempre que necessário, como defende o modelo *High-Scope* e *Reggio Emilia*. A pedagogia participativa defende que o tempo deve considerar os interesses, motivações e necessidades das crianças, tendo em vista que cada uma possui as suas características, respeitando os seus ritmos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, “não se pode considerar que há uma rotina diária, com um tempo predeterminado para cada uma das diferentes actividades. No entanto, há uma organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interacção” (Lino, 1998, p. 112).

Salienta-se a potencialidade das interações no desenvolvimento holístico das crianças, essencial na construção dos seus conhecimentos, observada na interação criança-criança e criança-adulto. Para o modelo *Reggio Emilia* é fundamentais as relações, as interações, a equipa educativa e a família, valorizando as inter-relações no processo de aprendizagem. O mesmo modelo considera essencial o trabalho entre o grupo ou em pares, que permite promover atividade de organização, estimulando as criança a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 119).

De acordo com o modelo *High-Scope*, observou-se que o educador cooperante estimulava a criação de momentos e situações que desafiavam o pensamento da criança, provocando o conflito cognitivo (Formosinho, 1998) e motivando a aprendizagem pela ação. Como tal, o educador deve assumir uma postura participativa, coorientadora e mediadora, desligando-se da postura transmissiva, respeitando o grupo de crianças e os seus interesses, como defende a pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Ao longo da abordagem aos modelos curriculares, a prática educativa teve em consideração os seus pressupostos apresentados. Salienta-se que foi desenvolvido a metodologia do trabalho por projeto, não utilizado pelo educador cooperante, que compreende princípios presentes modelos *Reggio Emilia* e no Movimento da Escola Moderna. A sua concretização dá resposta aos interesses, necessidades, curiosidades e motivações das crianças, promovendo o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, desempenhando o papel de investigadores, demonstrado no capítulo III.

Tendo em consideração o supramencionado ao longo do presente capítulo, a PES contribuiu para o seu enriquecimento e crescimento ao nível pessoal, social e profissional. Toda a sua ação educativa foi desenvolvida num ambiente acolher, estimulante e desafiante, visando a criança como o centro de toda a prática educativa.

3. FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, nomeadamente o 1.ºciclo, 2.ºciclo e 3.ºciclo, constituindo-se de caráter universal, obrigatório e universal, como já foi mencionado no início do capítulo, sendo que cada ciclo se encontra subdividido em anos de escolaridade (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Com efeito, este subcapítulo irá incidir numa reflexão sobre os fundamentos para a prática docente no 1.ºCEB, comprovando a sua veracidade à luz dos pressupostos teórico e legais, evidenciando alguns autores de referência na educação.

Perante os pressupostos apresentados, o 1.ºCEB encontra-se organizado em quatro anos de escolaridade, que visa promover nos cidadãos a formação em prol de garantir o desenvolvimento “dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 7.º, alínea a). Efetivamente, a educação básica deve promover nas crianças a aquisição de atitudes autónomas, de modo a formar futuros cidadãos responsáveis e democráticos, interveniente na vida comunitária (idem), sendo que estabelece como objetivo específico “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 e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (idem, Artigo 8º ponto 3 alínea a).

Ao invés dos outros ciclos, o 1.ºCEB é caracterizado pela monodocência, uma vez que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (idem, ponto 1 alínea a). A coadjuvação torna-se indispensável na perspetiva que desenvolve práticas profissionais colaborativas entre docentes, em prol da melhoria e qualidade do ensino, que se espelha nas competências e aprendizagens, assim como nas dificuldades a colmatar (Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho).

Neste sentido, o professor deve “assegurar que todos aprendem mais e melhor” (Roldão, 1999b, p. 50), tendo em consideração a diversificação do ensino das crianças, este deve procurar desenvolver aprendizagens necessárias ao longo da vida, nomeadamente instrumentos e processos de autoformação (idem). Como tal, “encaram-se as componentes do currículo (...) como instrumentos orientados para apetrechar os indivíduos com *competências* de várias ordens, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais” (idem, p. 37). Segundo o DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, as componentes do currículo no 1.ºCEB contemplam áreas curriculares obrigatórias, nomeadamente o Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, integrando ainda o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. Efetivamente, a carga horária semanal atribuída a estas áreas revelam-se diferenciadoras, na medida em que destaca-se a áreas disciplinares de Português e Matemática contam com um mínimo de 7 horas

semanais respetivamente, face ao Estudo Do Meio e Expressões e Artísticas e Físico Motoras que assumem o mínimo de 3 horas semanais, sendo que o Inglês destina-se, apenas, a crianças que frequentam o 3º e 4ºano (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro). Relativamente ao Apoio ao Estudo, o mesmo tem como objetivo apoiar as crianças na criação de métodos de estudo de trabalho, bem como o reforço às disciplinas supramencionadas, com carga horária semanal de 1:30 horas, enquanto a Oferta Complementar, com a mesma carga horária da anterior, diz respeito às atividades que promovem a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (idem).

Analisando a matriz do 1.ºCEB, verifica-se que existe uma sobrevalorização das áreas curriculares de Português e Matemática relativamente às restantes áreas, constatadas não somente na discrepância da carga horária semanal, como também atribuem às mesmas relevância na componente de Apoio ao Estudo e na coadjuvação. Outro aspeto verificado consiste na distribuição da carga horária às áreas disciplinares, sendo que pode interferir no desenvolvimento articulado e integrado do saber, na medida que compete ao professor a decisão de adotar tempos separados. Como tal, o professor deve “assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Artigo 7º, alínea b), conferindo destaque às áreas transversais, apesar de não possuírem uma carga horária tão intensa como as áreas curriculares. Com efeito, as áreas transversais podem ser desenvolvidas como recursos às áreas curriculares, podendo ser utilizadas como motivação para a abordagem de um conteúdo ou como consolidação do mesmo, na medida que “ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam” (Oliveira-Martins, 2017, p. 11).

Neste sentido, o professor deve consciencializar-se de que o currículo pode ser desenvolvido de forma articulada, de modo a promover a mobilização de aprendizagens de forma integrada dos saberes das várias áreas curriculares (DL nº 241/2001 de 30 de agosto), proporcionando, assim, condições que favoreçam a construção de aprendizagens significativas, sendo que o primeiro

e maior compromisso do professor é para com as crianças e o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Posto isto, importa salientar que o professor possui como referência documentos oficiais, como os Programas e Metas de aprendizagem, uma vez que “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro). Efetivamente, nestes documentos é possível identificar os conhecimentos a alcançar e as capacidades que esperam ser desenvolvidas nas crianças, sendo proposto em cada área curricular os conteúdos a desenvolver no processo de ensino, respeitando uma ordem de progressão da sua aquisição (idem). Como tal, em articulação com os Programas, as Metas para o Ensino Básico de Português encontram-se estruturadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho (Buescu et al., 2015), enquanto as Metas Curriculares para o Ensino da Matemática, estão organizadas para cada ano de escolaridade, por domínios e subdomínios, abrangendo objetivos gerais e, respetivamente, os descritores de desempenho (Bivar et al., 2013; Buescu et al., 2015). Salienta-se que ambas as Metas são de fácil acesso.

Nesta linha de pensamento, importa referir a existência de dois documentos de Organização Curricular e Programas que engloba o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, na qual esta última componente do currículo integra Expressão e Educação Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica, sendo que, ambos os documentos orientadores encontram-se organizados “em blocos de conteúdos antecedidos de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.102). Efetivamente, a ordem dos blocos e dos conteúdos que são apresentados possuem uma lógica, no entanto, não significa que essa sequência seja respeitada a rigor, na medida em que “procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível” (idem, p.102), atribuindo a responsabilidade ao docente de “recriar o programa, de modo a atender aos diversificados (...) ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (idem, p. 102). Ainda no âmbito das componentes do currículo, contemplam também as Atividades de

Enriquecimento Curricular, com carga horária semanal que se diferencia consoante os anos de escolaridades, bem como a Educação Moral e Religiosa, com carga horária semanal de 1 hora, sendo que ambas constituem-se de cariz facultativo. Já o ensino da língua inglesa, desenvolvido a partir do 3º ano de escolaridade, constitui-se de frequência obrigatória e conta com 2 horas semanais (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Já retratado no subcapítulo anterior, atribui-se importância ao currículo perante da sua articulação, na medida que o currículo é entendido como um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar a sua operacionalização” (Roldão, 2009, p.33). Efetivamente, o currículo deve ser respeitado mas com olhar flexível, competindo ao professor organizar a ação como gestor do currículo, com base nas crianças que constituem o seu campo de atuação, debruçando-se, assim, na análise de situações de modo a possibilitar o desenvolvimento adequado do processo curricular, “ (...) sem deixar de garantir um conjunto de aprendizagens comuns a nível nacional.” (Roldão, 1999b, p. 59). Importa também mencionar que a escola não pode, simplesmente, dar prioridade à exposição dos conhecimentos teóricos apresentados nos Programas e Metas Curriculares, não invalidando aqui a importância dos mesmos, mas se o professor “assume um papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor” (Pacheco, 1996, p. 48), impedindo adotar a atitude de assumir “um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático” (idem, p. 48).

Conceptualizando o currículo com este olhar, compete ao professor o papel de desenvolver “o respetivo currículo (...) mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, ponto II, n.º 1), encarando-o como um documento estruturado e coerente de aprendizagens significativas que se pretendem alcançar, na ótica de que “o currículo é, contudo, principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999a, p. 21), emergindo a necessidade da reflexão crítica acerca prática e sobre a sua gestão, em prol do novo saber

pedagógico, não sendo, assim, considerado como “um corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar aos utilizadores da escola” (Roldão, 1999a, p. 37).

Tendo em conta a reflexão sobre o currículo e a prática educativa desenvolvida em contexto, procurou-se desenvolver atividades que proporcionassem um leque vasto de aprendizagens relativas às diferentes áreas e conteúdos do currículo, sendo que, dentro dos termos curriculares, o professor usufruiu de uma autonomia de orientação dentro dos referenciais que lhe são impostos mas que, não determinam liminarmente a sua ação e o seu pensamento, na medida que o professor é considerado “ (...) o protagonista de uma cadeia de decisões que (...) lhe pertence terminar, moldando à sua «medida» o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado” (Pacheco, 1996, p. 101).

Como se tem vindo a referir, a gestão do currículo por parte do professor é fundamental, tomando decisões que “contribuem para o sucesso ou insucesso das aprendizagens que se deseja promover. Contudo, uma boa parte do sucesso depende do modo como o conteúdo e a estratégia de aprendizagem reúnem condições para proporcionar (...) a aprendizagem” (Roldão, 1999b, P.65), emergindo, assim, a adequação e desenvolvimento de estratégias integradoras do currículo ao longo da prática educativa, de modo a estruturar a planificação com o intuito de promover aprendizagens curriculares significativas para todas as crianças (idem), contemplando ainda a promoção da interdisciplinaridade. Por outras palavras, procurou-se sempre articular os diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares, relacionando os saberes das diferentes áreas entre si. Por conseguinte, observou-se que a interdisciplinaridade beneficiou na motivação apresentada pelas crianças, auxiliando na construção das aprendizagens. Sem dúvida que a motivação interferiu no comportamento das crianças, sendo que consiste “no conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento” (Arens, 2008, p. 138) benéfico no processo de ensino e de aprendizagem. De modo a despertar a motivação intrínseca das crianças, professor carece da observação, com o objetivo de identificar as suas necessidades (idem). Como tal, uma das necessidade essenciais a ser desenvolvida nas crianças consiste nas necessidades de autoestima e autoconfiança, sendo que intervém na dinâmica escolar, uma vez que se entende como o juízo que as crianças fazem sobre si

próprias, o que requer ao professor que planifique atividades estimulantes e desafiantes. Assim, o docente deve procurar desenvolver nas crianças “a capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento, construindo a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas” (Oliveira-Martins, 2017, p. 15), em prol do desenvolvimento da autonomia conferidas nas dimensões do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber agir (idem).

Nesta perspetiva, considera-se pertinente refletir sobre a utilização do manual no quotidiano escolar, apresentado para o docente como um “Guia Pedagógico” (Gérard & Roegiers, 1998, p.91), caracterizado como “livros manuseáveis (...) [que] albergam saberes básicos essenciais”, sendo que “esses saberes que se transmitem [nos manuais] são parte de uma matéria ou disciplina do currículo escolar» (Bénitez, 2000, p.6). Com efeito, segundo o DL n.º 47/2006 de 28 de agosto, os manuais escolares são entendidos como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, que pretende auxiliar o trabalho autónomo do aluno com o objetivo primordial de desenvolver competências e aprendizagens previstas nos programas do currículo nacional destinado ao ensino básico, facultando informações para a avaliação e para o trabalho do professor. Deste modo, existem potencialidades associadas à utilização do manual escolar, sublinhando-se a promoção e construção de aprendizagens, desenvolvendo “competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p.107).

Entende-se que o manual na vida escolar envolve as crianças no processo ativo de aprendizagem, proporcionando o ensino através de uma descoberta guiada, sendo que os textos descritivos podem ser interrompidos por perguntas, provocando o levantamento de problemas culminando no pensamento crítico que procede ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (Hummel, 1988), na medida que impele as crianças a utilizar outras fontes de informação, através da investigação, aprofundando os conhecimentos já aprendidos. Contudo, verificou-se que em alguns contextos educativos, as práticas desenvolvidas ao longo do ano escolar limitam-se ao uso do manual, sendo que o professor desempenha, simplesmente, o papel de recetor do mesmo, restringindo-se, somente, à sua utilização. Assim, não se pode deixar de diversificar os materiais, sendo que muitos docentes “ficam

demasiado condicionados aos manuais, tornando o processo de ensino-aprendizagem rotineiro e pouco construtivo (Alonso & Roldão, 2005, p.28).

Assim, no decorrer do percurso formativo, evidenciou-se cuidado de adotar uma atitude de autonomia, de curiosidade estimulando a inovação e proatividade em relação à utilização do manual escolar, articulando-o com outros recursos de forma equilibrada, nomeadamente a utilização e exploração das TIC, já que o processo de observação realizado enfatizou não somente necessidades nas crianças de utilização de recursos mais atuais e animadoras dos seus interesses, como também recursos que permitam ir para além da escola, que motivem, satisfaçam, desenvolvam, permitam a aprendizagem, a democratização e comunicação e deem oportunidades de crescimento (Quadros-Flores, 2011). Assim, na elaboração das planificações, foram incluídas tecnologias digitais por forma a atingir os objetivos de aprendizagem escolar com satisfação e prazer.

Tendo em consideração que vivemos numa sociedade de conhecimento, o rápido desenvolvimento tecnológico das últimas décadas revolucionou possibilidades comunicacionais ao estender as fontes e os recursos à comunicação, colocando em causa qualquer previsibilidade a longo prazo. Hoje, na sociedade do conhecimento e da informação, emerge imensa informação e graças à evolução das novas tecnologias vivemos uma sociedade em rede, uma sociedade globalizada, aberta e tecnologicamente dependente. Exigem-se fluxos dinâmicos, conectáveis e flexíveis que promovam a comunicação e o conhecimento, exige-se um cidadão mais interveniente e mais criativo. A escola, para estar em sintonia com esta evolução, precisa de se adaptar a uma nova realidade sob pena de entrar em colapso, precisa de desvincular-se de convenções cristalizadas no tempo e abraçar a inovação.

Dado que “as aprendizagens, a acessibilidades às TIC e ao conhecimento, a formação ajustada às necessidades de uma sociedade da informação são factores promotores do progresso, de sucesso e de oportunidades (Flores, Escola & Peres, 2011, 402), as TIC foram utilizadas em contexto sala de aula, promovendo a motivação, bem como a concentração, o comportamento e a confiança das crianças, destacando-se, ainda, as suas potencialidades para despertar a aprendizagem colaborativa e de auxiliar as crianças na melhor compreensão dos conteúdos curriculares, nomeadamente nas crianças com mais dificuldades de aprendizagem (idem).

Efetivamente, “o uso do computador como ferramenta de trabalho, numa atividade de natureza educativa, requer a definição de uma proposta pedagógica (...) [que exige] da parte dos professores uma grande criatividade e empenhamento.” (Ponte, 2002, p. 28), uma vez que perspectiva a aprendizagem socio construtivista, através da constante reflexão sobre as opções a tomar no momento de planificar, incluindo aprendizagens pela experiência, pela reflexão, pelo questionamento e pela procura (Flores, Escola & Peres, 2009).

De acordo com o Perfil dos Alunos do século XXI (Oliveira-Martins, 2017) emerge a necessidade de preparar as crianças e jovens para a vida em constante mudança, desenvolvendo competências ao nível da linguagem de textos; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias e consciência e domínio do corpo, que permitiu mobilizar conhecimentos, capacidades e de atitudes. Como tal, procurou-se desenvolver práticas educativas que estimulassem o desenvolvimento destas competências, pela criação de estratégias e de recursos, articulado com a integração das TIC, tendo por base o desenvolvimento global das crianças, como será evidenciado no capítulo 3.

Perante os pressupostos, torna-se fundamental que o professor, para além de promover esta metodologia de trabalho, tenha em consideração planificações relativas ao ensino diferenciado, uma vez que uma turma abrange crianças com dificuldades de aprendizagem e com níveis de ritmos e capacidades de aprendizagens. Emerge, assim, o ensino diferenciado, onde “o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades” (Tomlinson, 2008, p. 16). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) a escola deve “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Artigo 7º), sendo que é proposto ao professor desenvolver uma prática associada à adoção de ritmos de ensino flexível, refletindo na promoção de estratégias pedagógicas diferenciadas de modo a responder às necessidades de todos (Tomlinson, 2008).

Face ao exposto, o professor deve refletir acerca das decisões que planeia adotar e praticar, decisões estas que devem ser adequadas, visando o processo de avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, sendo que pode assumir diferentes modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (DL n.º 17/2016 de 4 de abril), que possibilita gerir “o desenvolvimento dos conteúdos curriculares em função da progressão de aquisições dos alunos” (Ferreira & Santos, 1994, p.61). No que concerne à avaliação diagnóstica, esta promove a integração escolar das crianças, inclui a definição de estratégias de ensino e auxilia a orientação escolar e vocacional. Esta avaliação permite ao professor conhecer cada uma das crianças para determinar as suas necessidades específicas, aplicando estratégias de diferenciação pedagógica, combatendo dificuldades evidenciadas nas crianças (DL n.º 17/2016 de 4 de abril).

Em relativo à avaliação formativa, a criança assume o papel central adotando a postura de autonomia neste processo, o que não implica que não seja orientado pelo professor mas questionado de modo a construir contextos facilitadores do desenvolvimento da autoavaliação da criança (Santos, 2002). Com efeito, esta avaliação assume “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, Artigo 25.º, Ponto 3). Assume-se de caráter contínuo e sistemático, privilegiando instrumentos de recolha de informação apropriados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que se sucedem, de modo a possibilitar ao professor, às crianças e respetivos encarregados de educação informação acerca do desenvolvimento da aprendizagem, evidenciando, caso necessário, um ajustamento dos processos e estratégias (idem).

Por último, a avaliação sumativa, concretizada no final de cada período letivo e que possibilita ao professor, no final do ano letivo, tomar decisões relativas à progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada criança, tendo como objetivo a classificação e certificação (idem). Segundo Cortesão (2002), esta avaliação valoriza os resultados obtidos em determinados momentos, propondo à criança atingir um objetivo esperado numa determinada altura. Certamente que a utilização desta avaliação ocorrer em muitas práticas educativas, sendo que contempla a realização de fichas de

avaliação que se traduzem na medição de conhecimentos que as crianças foram capazes de adquirir. Neste sentido, ao longo da PES procurou-se desenvolver a avaliação formativa, devido ao seu processo contínuo, que auxilia a tomada de decisões relativas à ação educativa.

Tendo em conta o explanado ao longo deste capítulo, o modelo curricular inspirado para a prática educativa assentou-se no modelo do Movimento da Escola Moderna, à semelhança do contexto educativo Educação Pré-Escolar, uma vez que centra-se nas crianças e na aprendizagem em ação, através de dinâmicas que permitem aos agentes do foco de toda a ação apropriarem-se da cultura, apostando na vivência de ambientes culturais autênticos (Niza, 1998). Outro motivo pela qual se baseou o desenvolvimento deste modelo nas práticas consiste na organização democrática existencial, que permite dar voz a cada criança, uma vez que a comunicação conduz a aprendizagens em ação, vem como à gestão cooperada do currículo que compreende a criança e o docente, essencial na medida em que “quanto mais cooperativo for o contexto, melhores serão os efeitos produzidos pela cooperação democrática na aprendizagem do currículo escolar” (idem, p.528).

Substancialmente, salienta-se que cada contexto possui características próprias, sendo que “a prática educativa é considerado como um ponto de partida, como eixo de formação, como objecto de reflexão e de construção e, finalmente, como objecto de transformação” (Alonso & Roldão, 2005, p.68).

Concluído o presente capítulo, que apresentou os pressupostos teórico e legais que sustentaram o percurso de formação, considerando a construção de um perfil geralista, passa-se a patentear a caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a PES, bem como as similitudes e contraste evidenciadas entre os dois níveis educativos - EPE e 1.ºCEB -, seguindo-se da metodologia de investigação utilizada no decurso de formação.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“O modo como o sujeito é encarado – não como uma tábua rasa moldada por acção do meio mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recreia progressivamente o meio em que se encontra.” (Portugal, 1992, p. 37)

Considera-se fulcral referir e refletir sobre as caraterísticas particulares do contexto escolar onde decorreu a PES, sendo que careceu do seu conhecimento para enriquecer uma prática educativa sustentada. Nesta linha de pensamento, a teoria ecológica de Brofenbrenner defende que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo seu meio envolvente, pois “só no quadro de interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33).

Inicia-se o capítulo debruçando-se no conhecimento e caraterização da realidade do meio institucional, sendo que os dados apresentados advêm de um processo continuo e sistemático da observação realizada e da consulta de documentos reguladores da Instituição, como o Projeto educativo do Agrupamento e os dossiers das crianças. Em sequência, apresenta-se a caraterização de cada contexto de ensino - EPE e 1.º CEB - que denota a análise e descrição reflexiva do ambiente educativo e as dinâmicas neles envolventes. Seguidamente, será apresentado uma pequena reflexão sobre os contrastes e similitudes entre as duas vertentes em análise.

Por fim, será explanado a caraterização da metodologia de investigação inerente no decorrer da PES, utilizada como estratégia de formação e desenvolvimento profissional.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Segundo o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho (Artigo 6º, Ponto 1) um agrupamento de escolas (AE) é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”. Com efeito, a Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se numa Instituição pública de ensino pertencente ao AE da área metropolitana do Porto, que integrava quatro estabelecimentos contíguos de educação e ensino geograficamente próximos.

No meio circundante à escola, a mesma disponha de uma proximidade de um conjunto de recursos sociais e culturais: Câmara Municipal; Junta de Freguesia; Tribunal Judicial; Bombeiros Voluntários; Centro de Saúde; Piscina Municipal e Centros de Formações (escolas básicas e biblioteca).

No que concerne ao contexto socioeconómico das escolas pertencentes Agrupamento, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2013/2017) remete a indicadores claros de debilidade económica e social, particularmente a exclusão social, pobreza e baixo nível instrucional, Atendendo as necessidades e dificuldades, o PEA (idem) definiu os objetivos gerais: garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar elaborando medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, assegurando a adequada integração e o seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; promover o crescimento intelectual dos alunos e formandos em paralelo com o seu crescimento cívico e ético e, por último, fomentar boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo. (Projeto Educativo de Agrupamento, 2013-2017).

No que diz respeito à Instituição educativa, esta compreendia crianças desde a EPE até ao 3ºCEB. Como tal, considera-se fundamental caracterizar o espaço físico da escola, que permite refletir a intencionalidade educativa, adequando a planificação de atividades de acordo com grupo/turma e com cada criança. Ao nível organizacional, o espaço interior da escola era

constituída pelo PBX; cantina; bufete; papelaria (reprografia); secretaria; auditório; biblioteca escolar; espaço polivalente; um salão desportivo multiusos e uma Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência. Em relativo ao espaço exterior, a escola detinha dois campos exteriores, um que pertencia às crianças do EPE e 1.ºCEB e outro às crianças dos 2ºe 3º CEB, que incluía equipamentos e materiais de motricidade grossa, tais como uma multiestrutura com escorrega, cordas, um parque infantil à altura das crianças; um campo de basquetebol e futebol com balizas para a concretização de jogos; quadros e giz.

Os espaços da escola eram amplos e com ótima iluminação natural, exibindo *placards* para expor os trabalhos realizados pelas crianças, de forma a serem valorizados, bem como patenteavam informações importantes. A escola possuía infraestruturas modernas, com espaços e materiais em bom estado de conservação, adequados à faixa etária das crianças.

Em relativo aos recursos humanos, este era composto por pessoal não docente (assistentes operacionais, elementos do refeitório, portaria, papelaria, secretaria e biblioteca), por técnicos especializados e uma equipa de docentes a lecionar desde a educação pré-escolar ao 3ºciclo do Ensino Básico, integrando vários níveis educativos, permitindo acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ao longo das várias etapas do percurso educativo.

Realça-se, ainda, os dois espaços com potencial educativo, a biblioteca e o polivalente. Considerando a biblioteca escolar como um espaço de prazer e de informação, esta abrangia dimensões amplas, com excelente luminosidade natural, devido às suas enormes vidraças. A nível estético, era agradável e apelativa, incentivando as crianças a entrarem e explorarem o que nela continha, sendo que as funcionárias responsáveis desempenhavam um papel gratificante na dinamizavam diversas atividades, fomentando assim a assiduidade das crianças e docentes neste espaço. Em relação à disposição e gestão dos recursos, a biblioteca encontrava-se organizada por diferentes setores, de acordo com as diferentes valências, dispondo espaços adequados e confortáveis para o estudo, para utilização dos computadores (TIC), com projetor e tela (visualização de filmes), assim como para o lazer, sendo constituída com mobiliário, cadeiras, mesas, puffes, colchões e almofadas.

Relativamente ao espaço correspondente ao polivalente, este apresentava forma retangular e destinava-se à concretização de atividades motoras e ao

acolhimento das crianças no momento da manhã, bem como quando as condições climáticas não são as mais favoráveis, impedindo usufruir do espaço exterior. No seu interior, a área podia ser considerada razoável, na medida em que existia uma sala destinada a arrumações de materiais de educação motora. Salienta-se que este espaço possuía momentos do ano letivo em que se encontrava vazio, permitindo a concretização de atividades de maior liberdade aos estágios, assim quando era pretendido.

Face ao exposto ao longo do documento, de seguida, encontra-se a reflexão sobre de cada nível educativo: EPE e 1.ºCEB, de forma mais particularizada.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A caraterização do contexto na EPE tornou-se essencial, pois possibilitou conhecer o grupo de crianças nos diferentes sistemas em que circundam, face à melhor compreensão acerca das necessidades e interesses de cada criança, permitindo adequar o processo educativo (Lopes da Silva, et al., 2016).

O grupo era constituído por vinte e três crianças, dez do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que três têm três anos, nove têm quatro anos, dez têm cinco anos e uma com seis anos de idade, não existindo nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE). No decorrer da prática educativa, uma criança não frequentou a instituição, apesar de inscrita, chegando, no decorrer do ano letivo outra criança. Em relação aos países de origem do grupo de crianças, aguardou-se pela colocação de uma criança de nacionalidade Síria de cinco anos, pertencente a uma família de refugiados que já se encontrava a residir no concelho pertencente à Instituição. As restantes crianças são de nacionalidade portuguesa, exceto uma criança de nacionalidade brasileira, que reside numa área próxima da Instituição (Plano de Atividades do Grupo, 2016/2017).

Relativamente à caraterização do grupo, apesar de heterogéneo, devido à discrepância de idades e aos diferentes interesses e necessidades, era assíduo e pontual. Em relação as rotinas diárias, as crianças com idades compreendidas

entre os quatro e cinco anos não necessitavam de apoio. Frequentemente, as crianças com três anos de idade necessitavam de auxílio, ajudadas pela assistente operacional ou mesmo pelos seus colegas, surgindo assim um espírito de entreajuda e cooperação entre todos. Salienta-se que o grupo revelava interesse pelas atividades apresentadas ou surgidas, nomeadamente no domínio da Expressão Musical e Expressão Motora, tal como evidenciavam motivação e empenho nas atividades relacionadas com o domínio do Conhecimento do Mundo.

Analisados os processos individuais de cada criança, que permitiu um conhecimento mais aprofundado do contexto, as habilitações dos encarregados de educação compreendiam o 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, sendo que a maioria encontrava-se desempregada.

Em relação aos recursos humanos a equipa era composta por quatro educadoras, quatro assistentes técnicas, dois docentes de educação física e dois de expressão musical. Todos os elementos da equipa educativa estabeleceram uma relação positiva, contribuindo para um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças, já que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.130).

Relativamente à organização e potencialidades do espaço da sala de atividade, este era amplo, com luz natural oriunda do exterior, iluminada mas pouco arejada, já que as janelas foram consideradas um problema da mesma. Isto porque, as mesmas possuíam pouca abertura, não deixando circular devidamente o ar, refletindo-se na temperatura quente que se sentia ao longo do dia no seu interior. No entanto, visto que uma parte da sala era composta por vidraças, permitiu às crianças observarem o espaço exterior.

Efetivamente, o espaço educativo é um elemento essencial no processo de aprendizagens do grupo, promover ambientes acolhedores e envolventes, que suscitem situações motivadoras e desafiantes às crianças na construção de conhecimentos. Analisando as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), as mesmas realçam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”. Neste sentido, a sala está repartida por diferentes áreas de interesse, possibilitando às crianças

“uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83/84).

A organização da sala de atividade deve ser flexível, sendo alterada de acordo com os interesses, propostas e necessidades do grupo, possibilitando que cada criança conheça cada área e os respectivos materiais, promovendo o desenvolvimento da autonomia (Vala, 2012). O grupo deve desfrutar da oportunidade de participar no processo educativo, onde o educador respeita o ritmo de cada criança, dependendo das suas capacidades individuais (cf. capítulo I). Com efeito, a sala de atividades estava organizada pelas seguintes áreas de interesse: área de grande grupo, área das construções; área das áreas visuais; área da casinha; área da biblioteca; área dos jogos; área da garagem e a área do computador, encontrando-se devidamente diferenciadas e marcadas pelas crianças que, em grupo, chegaram a um consenso em relação ao número de elementos que cada área podia conter, possibilitando que os materiais sejam suficientes para os elementos que os utilizam. Como tal, a sua organização proporciona às crianças ambientes e experiências enriquecedoras e, como Zabalza (1998, p. 124) defende, “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”, sendo que “os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.171), uma vez que foi observada a mudança do espaço e a substituição dos recursos no decorrer do PES.

Na área das artes visuais, as crianças concretizam atividades de desenho, pintura, modelagem, recortes e colagens. Todos os materiais de expressão plástica encontram-se ao alcance das crianças, como as folhas de papel, os lápis de cor, os lápis de cera, marcadores, cola, plasticina e os utensílios para as crianças explorarem, promovendo assim a autonomia das mesmas. De acordo com OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.49), “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de crianças”.

Na área da casinha estavam utensílios referentes a materiais domésticos que, normalmente, as crianças possuíam em casa: pequenos móveis, associados à divisão da cozinha e do quarto; utensílios para a preparação

rudimentar de alimentos; uma mesa; cadeiras; uma cama com lençóis; acessórios de vestir; adereços; acessórios de limpeza e um estendal, permitindo às crianças explorarem os mesmos, de forma livre e natural, proporcionando às mesmas a liberdade de criação das suas personagens para as atividades “faz de conta”, o jogo simbólico.

A área da biblioteca encontrava-se equipada com uma pequena estante de três prateleiras, dispondo alguns livros. No decorrer da PES, um dos grandes interesses do grupo correspondeu ao gosto pela leitura de imagens e pela escuta ativa das histórias, estratégia esta utilizada pela díade para a construção de novos conhecimentos.

A área dos jogos era composta por um móvel, adaptado à altura das crianças, equipado com jogos, como puzzles, dominós, jogos matemáticos, jogos de associação, entre outros, adequados à idade das crianças, com o intuito de estimular a concentração das mesmas. O jogo promove desenvolvimento das crianças e estimula a partilha de fantasias, experiências e adequar a melhor forma de resolver os conflitos surgidos. O jogo potencia valores morais nas crianças, como a partilha, cooperação e respeito pelo outro.

A área da garagem integra um tapete e um parque com diversos carros e camiões. No tapete, encontrava-se desenhada uma pista para as crianças seguirem os seus percursos. Juntamente a esta área, encontrava-se a área das construções, que disponha de materiais manipuláveis que podiam ser explorados livremente, como os legos e blocos, que fomentam a criatividade, motricidade fina e manuseamento, através de diferentes construções.

A área de grande grupo estava delimitada com um tapete onde as crianças se sentavam. Considerada uma área versátil que englobava diversas atividades em grande grupo. Neste espaço era realizado o momento do acolhimento, relaxamento, momentos de canto, escuta de histórias, execução de danças e partilhava de acontecimentos pessoais vivenciados pelo grupo.

A área do computador, associada à área de multimédia, incorporada por um computador e um quadro com projetor. A utilização de equipamentos associados à tecnologia foram considerados relevantes para a realização de atividades com o grupo, uma vez que as crianças começam desde muito cedo a contactar com estes meios. Considerou-se uma ferramenta que cativou a atenção das crianças, na medida que foi ao encontro dos interesses do grupo.

Com efeito, a organização das áreas de interesse deve advir das propostas sugeridas pelas crianças ou pela equipa educativa, pois, tal como defende Oliveira-Formosinho (1998, p.60) “uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas”. Efetivamente, toda a organização do espaço deve ter em conta a diversidade de materiais, pois “a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo (...) que sejam mais desafiantes e correspondam aos interesses que se vão manifestando”. (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

No que concerne à organização e gestão do tempo, as rotinas possuíam caráter flexível, apesar de existir momentos com uma certa periodicidade. As mesmas são planeadas intencionalmente pelo educador, permitindo às crianças conhecerem o que vão fazer e quando o vão fazer, contribuindo um sentimento de segurança e autónoma (Lopes da Silva et al., 2016). As crianças chegavam à sala de atividades pelas 9h, sentando-se na área de grande grupo, iniciando o acolhimento. No momento posterior, iniciava-se uma atividade planeada em grande ou pequeno grupo, passando para a hora do lanche da manhã e, após o mesmo, para o momento de atividades livres/espontâneas nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades. Antes da exploração do espaço exterior, era desenvolvida outra atividade planeada. Terminada exploração do espaço exterior, seguia-se o momento de higiene pessoal, deslocando-se para o refeitório por volta das 11h45m. Depois do almoço, as crianças regressam e realizavam novamente a sua higiene pessoal, permanecendo de seguida na sala ao lado (sala 3), com as outras crianças.

Relativamente à parte da tarde, pelas 13h30m, iniciava a educação do silêncio/relaxamento, seguindo-se da dinamização de outra atividade planeada em grande ou pequenos grupos. No final da mesma, as crianças passavam para as atividades livres/espontâneas nas diversas áreas de interesse da sala de atividades. A partir das 14h30m, o grupo explorava o espaço exterior, lanchando de seguida. Durante este momento, iam chegando familiares para buscar as suas crianças, por volta das 15h.30m. As restantes crianças ficavam no prolongamento até os seus familiares chegarem.

Uma outra dimensão importante a abordar corresponde às interações entre as crianças, sendo que todas demonstravam manter laços de afetividade positivos, boa capacidade de interação e de relacionamento. Relativamente à partilha de materiais, muitas crianças geravam alguma confusão devido à sua dificuldade em partilhar, no qual o educador desempenha um papel essencial.

Relativamente à relação estabelecida entre criança-adulto, entre o grupo e toda a comunidade educativa, tanto da sala de atividades como da escola, sentia-se um clima de abertura, segurança, confiança e respeito mútuo. Observou-se uma boa relação e comunicação, no qual todos os elementos da equipa educativa escutavam com interesse e atenção todas as crianças, ajudando-as, procurando estabelecer relações positivas e de valorização.

No que concerne às interações entre as equipas educativas da instituição, assumiram-se no trabalho colaborativo e cooperativo, com o intuito de proporcionar aos diferentes grupos de crianças aprendizagens significativas, ressaltando a preocupação em dinamizarem atividades conjuntas. Em relativo à interação entre os elementos da equipa educativa onde decorreu a PES, sentiu-se uma relação positiva entre a assistente operacional e a educadora cooperante, estabelecida num clima de abertura, partilha e confiança.

No entanto, é fundamental refletir sobre a interação entre a escola e as famílias. Sem dúvida que uma relação positiva entre ambos é fulcral no desenvolvimento e crescimento das crianças, promovendo uma aprendizagem mais integrada. Esta relação também permite ao educador compreender e interpretar alguns comportamentos que podem surgir em algumas crianças, através de possíveis trocas de informação entre ambos os elementos, sendo que a “relação que o educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (...) ou em momentos planeados (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O desenvolvimento da PES ao nível do 1.ºCEB concretizou-se na mesma Instituição em que se realizou a prática educativa da EPE, explanada no ponto anterior. De modo a traçar algumas caraterísticas sobre a turma, assim como algumas especificidades de cada criança, tornou-se fundamental a constante observação e a reflexão pessoal, apoiado na consulta e análise das informações sobre as crianças expressas nos processos individuais de cada uma.

Com efeito, a prática educativa realizou-se numa turma de 2ºde escolaridade, constituída por 20 crianças, sendo que 12 são do sexo masculino e 8 de sexo feminino, com idades compreendida entre os sete e os oito anos. Das 20 crianças, a maioria tem sete anos (19 alunos), em que apenas uma não frequentou a EPE. Neste grupo constava-se que duas crianças não possuíam como língua materna o português, mas sim com nacionalidade espanhola e chinesa, bem como um aluno que possuía Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, segundo o Relatório Médico Pediátrico, “apresenta um Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor, Linguagem Expressiva muito imatura, baixa tolerância a frustração mas sem maneirismos e estereotípias”. Este propósito remete para uma atenção nas planificações que contemplam a diferenciação pedagógica (cf. Capítulo I). De acordo com o Relatório Técnico Pedagógico, esta criança evidencia igualmente dificuldade na concentração, na aquisição e desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nomeadamente na aquisição de conceitos e competências, mas apresenta alguns progressos. No entanto, a referida criança demonstra ainda dificuldade em estabelecer relações entre objetos, na resolução de problemas, apresentadas dificuldades ao nível de motricidade fina. Apesar destes aspetos, era uma criança visivelmente autónoma, sem necessitar de auxílio para se movimentar e alimentar. Tendo em consideração o paradigma inclusivo, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, a referida criança estava integrada na turma regular, mantendo-se na sala de aula a maioria das horas letivas, sempre apoiada pela docente titular e pela díade, integrando ainda um Plano Educativo Individual (PEI) (2016/2017) que contempla um apoio pedagógico individualizado de uma docente de Ensino Especial e adequações curriculares

no processo de avaliação. Com efeito, esta criança usufruía da frequência no Centro Hipoterapêutico, financiado pela escola, bem como carecia do apoio de uma tarefeira, como refere no PEI (2016/2017), papel que foi desempenhado pela diáde durante o período da PES, uma vez que necessitava da presença e acompanhamento constante do adulto na realização das tarefas solicitadas. É importante mencionar que a respetiva criança continha apoios extracurriculares, financiados pelo encarregado de educação, correspondente á Terapia da Fala e á Terapia Ocupacional, desempenhada por profissionais (terapêuticos) apropriados nestas especialidades.

No que respeita aos apoios das restantes crianças, dois alunos, de língua não materna, usufruíam do apoio individualizado por uma docente da escola, bem como cinco crianças presenciavam sessões do projeto de “A Ler Vamos”, acompanhamento este devido às dificuldades evidenciadas no processo de ensino aprendizagem. E conformidade, também existia o apoio educativo, destinados a duas crianças que revelavam maior dificuldade nas aprendizagens, orientado por uma docente da escola. Relativamente às restantes crianças pertencentes à turma, estas demonstravam bastante curiosidade e interesse pela aquisição de aprendizagens novas, sendo que era visível o desejo e entusiasmo face às atividades que englobavam as áreas de expressões (musical, plástica, dramática e motora). Evidenciavam, de igual forma, interesse na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma vez que eram utilizadas no contexto como uma estratégia de aprendizagem com bons resultados devido à motivação das crianças.

Efetivamente, uma prática educativa eficiente não requer apenas o conhecimento das características das crianças, assim como conhecer o contexto extracurricular de cada uma. Neste sentido, 12 crianças viviam com ambos os progenitores, sendo que as restantes apenas com a figura maternal. Perante a análise do Plano Anual de Atividades da Turma (PAT) (2016/2017), o grupo de crianças estava inserida em famílias com contexto socioeconómico médio que, no qual 8 crianças recebiam apoio socia escolar. A nível profissional, na sua esmagadora maioria, eram trabalhadores por conta de outrem, apenas com 3 progenitores desempregados. Em relação às qualificações literárias dos pais das crianças da turma verificou-se que 9 são detentores de formação académica superior, assim como a maioria tem o 3ºciclo ou menos, bem como apenas três não possuem o 9ºano de escolaridade. Nos tempos livres com

famílias, constatava-se a não frequência das crianças em locais de difusão cultural, tais como cinemas, exposições, museus, feiras do livro, entre outros, bem como a prática de desportos.

Ao nível das interações e dinâmicas entre o grupo de crianças, não se mostravam disponíveis para resolver problemas surgidos entre elas através do diálogo, que teria de ser proposto pelo papel do adulto. Com efeito, constatou-se dificuldade em trabalhar colaborativamente, bem como se regiam das regras de convivência uma com as outras, necessitando de um trabalho mais profundo ao nível da área de formação pessoal e social. No que respeita às interações com o adulto, procura-se estabelecer um clima positivo e harmonioso, baseada no respeito e confiança mútua. No decorrer da PES, observou que a docente cooperante assumia uma posição de liderança, disponibilizando e valorizando as perspetivas, interesses e necessidades das crianças, criando momentos de escuta por parte das mesmas. Consequentemente, sentia-se uma relação de companheirismo, no qual a docente titular da turma transmitia conforto e segurança, baseado em posturas éticas e deontológicas adequadas à interação pedagógica. Relativamente às interações da tríade e da equipa educativa (tarefeira), centravam-se num clima de abertura, confiança e entreajuda, uma vez que o objetivo principal consistia no melhoramento do processo de aprendizagem das crianças, enriquecendo os processos inerentes na prática educativa.

Nesta perspetiva, salienta-se a relação estabelecida entre a família e a escola, sendo observado por parte da docente cooperante disponibilidade total para o atendimento individual aos encarregados de educação, manifestando preocupação no desempenho e dificuldades sentidas em algumas crianças. Contudo, a procura e participação dos mesmos na vida escolar dos seus educando revelou-se pouco frequente, não recorrendo, na maioria dos casos, há marcações de reuniões individuais.

No que concerne à dimensão organizacional e gestão do tempo do horário letivo e não letivo, as crianças iniciavam a rotina das aulas pelas 9horas, embora a aula iniciasse 15m mais tarde devido aos atrasos surgidos, seguindo do intervalo realizado das 10h30m às 11horas. Às 11horas, sensivelmente, as crianças regressavam à sala e tinham aulas até às 12horas, seguindo-se do intervalo para hora do almoço. Pelas 13h30m, iniciava-se as atividades letivas, que terminavam para a hora do intervalo às 15h30m, no

qual as crianças usufruíam do intervalo até às 16horas, prosseguindo-se as Atividades de Enriquecimento Curricular, de caráter facultativo, nomeadamente a expressão musical; expressão dramática; as atividades física e desportiva, bem como o inglês. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, todas as crianças possuíam frequência nas mesmas, à exceção de uma criança que somente frequentava as atividades físicas e desportivas. No que respeita aos períodos de aulas da componente letiva, permanecia um horário definido que, conseqüentemente, atribuía uma carga horária a cada área curricular elaborada pela docente cooperante, no qual estipulou 8horas semanais dedicadas à área curricular de português; 7h30m semanais à área curricular de Matemática, assim como 3horas semanais às áreas curriculares de Estudo do Meio e a Expressões. No entanto, no horário letivo da turma contemplava ainda outra componente do currículo como oferta complementar, respetivamente a educação para a cidadania, bem como o apoio ao estudo, ambas desenvolvidas uma vez por semana durante 1h30m. Contudo, ressalva-se que esta distribuição das áreas no horário da componente curricular podia ser alterada de acordo com as sugestões e interesses manifestados pelas crianças, assim como por razões de eficácia do processo de aprendizagem. Como tal, a distribuição apresentada anteriormente, não possui caráter rígido, mas antes flexível, pois está sujeito a transformações, de acordo com os ritmos e necessidades pedagógicas evidenciadas nas crianças, tratando-se somente de um instrumento de organização da componente curricular (PAT, 2016/2017).

Efetivamente, outra dimensão relevante no processo de aprendizagem das crianças corresponde ao espaço e ambiente da sala de aula, espaço este em que as crianças possuem a maioria do tempo letivo e que, de acordo com Zabala (1998, p. 239) “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”. Deste modo, a sala era de formato retangular, composta por uma parede contígua ao exterior totalmente envidraçada, integrando duas janelas com pouco espaço de abertura, o que prejudicava a circulação do ar e provocava um mau estar no seu interior em dias de muito calor, condicionando a predisposição das crianças para a realização das propostas solicitadas. No entanto, os aspetos positivos incidem na boa luminosidade natural proveniente do exterior, assim

como um ambiente agradável em dias de frio. Neste sentido, a sala dispunha de aquecimento central e de uma ventoinha.

Considerando a organização deste espaço “um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), a sala de aula era constituída por 11 mesas e 22 cadeiras, sendo que cada mesa era destinada a duas crianças, organizadas em forma de U, com três filas de mesas unidas, com quatro mesas colocadas em pares, lado a lado, no seu interior. Esta disposição podia variar ao longo do ano letivo, adaptando-se às dinâmicas de trabalho, bem como às necessidades evidenciadas pelas crianças, sendo que também consistia numa estratégia para fomentar o trabalho colaborativo entre as mesmas. Em conformidade, a secretária da docente cooperante encontrava-se próximo desta disposição, existindo ainda neste espaço dois armários de duas portas que permitia arrumar os materiais e um balcão com um lavatório e banca, no qual se verificava o seu bom estado de conservação e adequado à estatura das crianças, o que permitia fomentar a autonomia dos alunos. A existência do lavatório e da banca possibilitou promover e supervisionar as rotinas de higiene das crianças, bem como auxiliar nas atividades de expressão e educação plástica. Na sala de aula, dentro de um armário situado por baixo da bancada, encontrava-se disponível “O nosso cantinho”, espaço este dedicado à leitura, onde os alunos podiam ouvir e contar histórias, assim como era dada a abertura de transportarem os livros para casa de modo a promover o prazer pela leitura.

Ao nível de recursos e materiais disponíveis na sala de aula, verificou a existência de um quadro branco, situado em frente às mesas das crianças, com um projetor. As mesas das crianças dispunham de uma caixa com matérias de escrita e de desenho (de cor verde para os rapazes e rosa para as raparigas). Na secretária da docente cooperante estava disponível o computador com acesso à internet, assim como duas colunas, recursos estes que permitiam ser utilizados de modo a inovar e motivar as crianças para as atividades. Existia um placard na parede posterior da sala que, apesar de ser contíguo, era repartido por áreas de conteúdo, que servia para expor os trabalhos produzidos pela turma, como também matérias de natureza didática. Em conformidade, materiais como cartolinas, marcadores, vários tipos de folhas, tintas e outros manuais escolar, como dicionários e capas individuais de trabalho, encontravam-se organizados no interior do armário.

Com efeito, sem dúvida que as características apresentadas ao longo do presente ponto, nomeadamente as características do meio envolvente, as características do grupo, do tempo e dos espaços determinavam as aprendizagens das crianças, permitindo promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, II).

4. SIMILITUDES E CONTRASTES

De acordo com o exposto, procura refletir sobre os pontos de convergência e divergência entre o contexto do EPE e o 1.º CEB.

Surge, em primeira linha, um dos contrastes evidenciados, no qual se prende ao currículo, sendo que na EPE o educador orientavam-se pelas OCEPE, enquanto no 1.ºCEB, o docente titular da turma possuía como referência os programas das diferentes áreas e metas curriculares, que refletiam na necessidade de um horário definido, guiando-se pela carga semanal de cada área curricular, como já foi explanado no ponto anterior. Na EPE, ao nível das rotinas, constatou-se que eram flexíveis, transformada sempre que necessário. Porém, em ambos os contextos eram valorizadas as necessidades das crianças, adequando e adaptando da melhor forma o currículo.

A gestão do tempo é uma dimensão relevante, nomeadamente nas rotinas das crianças, uma vez que na EPE as atividades educativas eram planificadas, mas salvaguarda momentos de exploração livre nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades, sendo que no 1.º CEB delimitava-se, uma grande parte do tempo, a atividades letivas destinada à aprendizagem.

No que concerne à organização e gestão dos materiais, na EPE a sala de atividade encontrava-se organizada por áreas de interesse, de acordo com os interesses evidenciados pelas crianças, gerando momentos de debate entre o educador cooperante e o grupo de modo a que as crianças contribuíssem para as mudanças que poderiam ocorrer durante o ano. Contudo, no 1.ºCEB, apesar

de esta organização ser mais rigorosa e gerida pela docente cooperante, a mesma alterava a sala de aulas de acordo com as necessidades das crianças, sendo que existia materiais com lugares fixos, como era o caso da secretária da mesma ou do quadro branco.

Dado que a PES desenvolveu-se em ambos os contextos educativos na mesma Instituição de Ensino, de acordo com o PEA (2013/2017), bem como pela observação, o contexto em que as crianças se encontravam integradas correspondia a um nível socioeconómico baixo, na sua maioria, emergindo situações de risco (Cf. primeiro subcapítulo).

Na perspetiva que “trabalhar com os pais, independentemente das dificuldades, é importante” (Arends, 2008, p. 494), considera-se fulcral refletir nas relações entre escola e família, observando-se boas relações entre os mesmos, constando que na EPE a preocupação e interesse em participar na vida escolar era maior, emergindo um maior envolvimento nas atividades educativas, assim como em momentos de comunicação entre os encarregados de educação e a equipa educativa, sendo presenciado com mais frequência as famílias na instituição, abordando, sempre que possível, o educador cooperante sobre o desenvolvimento do seu educando. Em relativo ao 1.ºCEB, esta relação era pouco frequente, surgindo pouca comunicação entre os encarregados de educação e o docente cooperante mas, quando surgiam, baseavam em momentos de avaliação no final do período. Constatava-se a falta de supervisão nos trabalhos de casa por parte dos encarregados de educação, não atribuindo continuidade ao trabalho realizado nas aulas que, em alguns casos, era fundamental um apoio mais individualizado.

Efetivamente, o conhecimento sobre as similitudes e contraste, bem como o conhecimento do contexto educativo tornam-se essenciais para o docente refletir e intervir de forma adequada, planificando e dinamizando ações educativas motivantes e desafiantes, ricas em aprendizagens e, acima de tudo, que correspondam aos interesses e necessidades das crianças.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os profissionais de educação aperfeiçoam a qualidade e construção da prática educativa quando adotam uma postura profissional reflexiva e indagadora, assegurando as decisões a tomar nos contextos educativos, recorrendo constantemente à reflexão, uma vez que cada contexto possui as suas próprias características, tornando-o único. Com efeito, a metodologia utilizada no decorrer da PES consistiu na metodologia de investigação-ação, que se baseia em “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27), que permite melhorar e transformar a prática educativa, tendo em consideração o maior foco de todo o processo educativo: a criança.

Dado que “a investigação acção é intencional, medida em que é orientada pelos propósitos de desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 38), considera-se que não é uma atividade casual, mas um processo de aprendizagem contínuo com objetivo de auxiliar os docentes a lidarem e superarem desafios e problemas surgidos na prática educativa. Esta metodologia caracteriza-se por “incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, (...) operar activamente na transformação dessa realidade” (Sousa et al., 2008, p. 4), resultando dos processos inerentes à mesma, ou seja, às etapas cíclicas que se encontram interligadas, sendo que “possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções” (Coutinho et al., 2009, p.358).

Nesta linha de pensamento, desenvolveu-se a prática educativa com base na observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que contribuiu para o desenvolvimento de competências de pensar e agir criticamente em ambos os contextos educativos, visando a criação de momentos enriquecedores de aprendizagem através de intervenções educativas significativas para as crianças, o que permitiu ainda a construção da identidade profissional.

Com efeito, o processo de observação é imprescindível na prática educativa, considerado como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29). Com recurso à observação, podem ser obtidas informações fundamentais sobre dimensões da ação

educativa, ou seja, o tempo, o espaço, os materiais e as relações estabelecidas entre todos os atores do processo educativo, mais precisamente, sobre todo o ambiente educativo, permitindo, sobretudo, observar os interesses e necessidades do grupo. Efetivamente, “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Esteves, 2008, p.87), possibilitando recolher e organizar as informações, recorrendo a instrumentos de análises de modo a interpretar cada um do contexto educativo em que interveio, garantindo, assim, uma intervenção educativa sustentada e fundamentada entre a teoria e a prática (Estrela, 1994). Como tal, utilizou-se uma grelha de observação (cf. anexo 1) como instrumento de observação focada nas dimensões acima referidas, que contribuiu para a observação mais orientada. Além disso, também foi elaborado guiões de observação (Anexo 2), bem como um diário reflexivo de formação, que será apresentado de seguida e que possibilitou o registo de notas de campo (cf. anexo 3), relevante para a compreensão de fenómenos de uma forma holística, para a organização de documentos da prática educativa, Todos estes instrumentos foram necessários na medida que permitiram compreender fenómenos ocorridos no contexto educativo, possibilitando o registo das informações face às observações realizadas, permitindo um olhar retrospectivo sobre as ações e atitudes dos grupos de crianças, enriquecedores para atender às suas características, necessidades e interesses. Assim, desenvolveu-se uma prática refletida e contextualizada, destacando o processo colaborativo entre pares pedagógicos e docentes cooperantes, promovendo a partilha e o diálogo reflexivo indispensável na transformação da prática.

As informações recolhidas através da observação, bem como diálogos estabelecidos com cada criança foram indispensáveis para a elaboração das planificações (cf. anexo 4 e 5), adequada a cada nível educativo, procurando responder aos interesses, necessidades e ritmos de cada criança. A planificação foi construída a pensar nas fases sugeridas por Diogo (2010, p.65), que integrava a “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação”, permitindo planificar de forma articulada os saberes entre diferentes áreas de conteúdo e curriculares, como também refletir nas estratégias pedagógicas diferenciadas (cf. Capítulo I). A

planificação não foi encarada de forma rígida, daí “estar preparado para se desprender dos planos ou alterá-los se algum factor, não previsível no momento da sua elaboração, assim o exigir” (Tavares & Alarcão, 2005, p.159). Como tal, a elaboração das planificações ocorriam à quinta-feira, em reunião com a docente cooperante, num processo flexível tendo em atenção situações emergentes do contexto. Esta era realizada de forma articulada, não pensando somente nas áreas curriculares mas num tema central para proporcionar uma aprendizagem com sentido.

No que concerne à avaliação, respeitou-se as próprias características de cada criança, tendo como base um processo inclusivo. Assim, a avaliação surgiu das observações diretas nas interações das crianças com os seus pares, com os materiais ou espaços. As produções verbais e não-verbais das crianças, assim como os registos e trabalhos realizados permitiram a recolha de dados registados através de registos fotográficos. Com efeito, foi realizada uma avaliação não focada na classificação, mas “uma avaliação mais incidente sobre os «processos» do que os «resultados»” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 10). Neste sentido, o papel do educador na avaliação

“é de observar cada uma em suas ações e manifestações de pensamento, de interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 256).

O docente constrói uma avaliação recorrendo à constante observação, bem como à reflexão e intervenção educativa adequada. De modo a transformar o processo educativo, a reflexão esteve sempre presente, destacando a necessidade de refletir antes, durante e depois da ação, através das situações surgidas e recolhidas pela observação, que contribuiu paralelamente para o desenvolvimento profissional da mestrandia, uma vez que “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento.” (Diogo, 2010, p.3), possuindo assim um grande poder formativo que permite analisar e transformar a prática educativa.

Também o momento de reflexão contribuiu para a construção da ação destacando, neste sentido, a reflexão com o par pedagógico, docente

cooperante e supervisor institucional que fomentou momentos de reflexão e promoveu a aprendizagem de interação com o outro, sendo que “as práticas reflexivas (...) em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 40). As reuniões posteriores à supervisão caracterizam-se como “atividade que acompanha e apoia o processo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52), permitindo a partilha entre as estagiárias e uma profissional experiente que “desenvolveu conhecimento-na-acção” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.114). Adotou-se uma postura ética e deontológica com todos os atores, aceitando e articulando críticas construtivas para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente à elaboração de narrativas reflexivas (anexo 6), bem como os diários de formação, estes estimularam uma introspeção sobre a prática no sentido de permitir interpretar as realidades e acontecimentos vivenciados, realizar uma autorreflexão e, conseqüentemente, tomar decisões congruentes para os contextos (Sá-Chaves, 2005), contribuindo para os progressos das posteriores ações. Dado que “cada educador/professor partilhava as preocupações emergentes das suas práticas, com base nos registos de observação dos seus diários de bordo” (Alarcão, 2001, p. 91), as notas de campo permitiam registar “um pedaço da vida que ali [contexto] ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

De um modo geral, as etapas percorridas ao longo do processo formativo permitiu uma aproximação ao real pela observação, mas também o conhecimento do real pela ação e reflexão, contribuindo para a construção de instrumentos de observação valiosos para a intervenção, mas também estimularam a criatividade, o pensamento e outras competências, a mobilização da teoria na prática e a reconstrução do conhecimento desenhando a profissionalidade docente e um perfil de professor pró-ativo, empenhado, responsável, inovador, mas também feliz.

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

“As mudanças na educação não são fáceis, porque exigem desconstruir modelos vividos e representações erguidas ao longo da vida, face à conjuntura atual que agracia profissionais criativos, empreendedores e proactivos, capazes de um agir em mudança de modo a responder aos desafios sociais e educacionais.” (Flores & Ramos, 2016, p. 198).

“O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando 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” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo II). Como efeito, todas as atividades desenvolvidas no decorrer da PES emergiram tendo como base o enriquecimento do processo ensino aprendizagem, que contribuiu para o desenvolvimento e crescimento das crianças, bem como para o percurso formativo e crescimento pessoal e profissional da mestrandia. Por conseguinte, tornou-se imprescindível mobilizar os referentes teóricos e legais, explanados no capítulo I, uma vez que a prática educativa foi sustentada numa articulação entre a formação, investigação e ação, que proporcionou o desenvolvimento ao nível da construção de saberes e competências profissionais do papel docente inerentes à construção de um perfil duplo profissional.

O presente capítulo apresenta a descrição e análise das estratégias utilizadas nas ações desenvolvidas, num primeiro momento, no contexto de EPE noutro momento no 1.ºCEB, aliado à análise e respetiva reflexão crítica dos resultados obtidos, bem como às fundamentações pedagógicas e didáticas que a sustentaram, evidenciando a prática desenvolvida atendendo às características de cada grupo e de cada contexto educativo, evidenciadas no capítulo II.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação educativa desenvolveu-se tendo por base uma intencionalidade educativa, uma vez que “carateriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem que no modo com aprendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), contribuindo para atribuir sentido à prática, com situações desafiantes e estimulantes. Com recurso às planificações, inerentes aos processos de observações e reflexões, procurou-se responder, juntamente com o par pedagógico e com o educador cooperante, aos interesses, necessidades e motivações evidenciadas pelo grupo, em prol de promover o seu desenvolvimento e bem-estar.

Considerando a criança como agente ativo e dinâmico na construção do seu próprio conhecimento, torna-se fulcral a sua interação com o meio físico e social, em simultâneo com as experiências, saberes e partilhas entre pares, sendo que compete ao educador apoiar e estimular o seu desenvolvimento. Neste sentido, devem ser reconhecidas as capacidades de cada criança e consideradas “como sujeito e agentes do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (idem, p. 9), através de atividades intencionais ou momentos espontâneos que ocorrem dentro da sala de atividades como no espaço exterior.

Face ao exposto, na prática educativa desenvolveu-se atividades educativas valorizando os interesses despoletados pelo grupo, decorrentes das respetivas semanas anteriores. Com efeito, nas atividades descritas e analisadas de seguida, constatou-se o entusiasmo manifestado pelas crianças, permitindo articular os seus interesses com as necessidades evidenciadas, assim como as orientações curriculares. Direccionando o olhar para uma das atividades desenvolvidas na prática educativa, importa salientar uma das estratégias utilizadas consistiu na exploração de livros sendo que foi perceptível o interesse desmontados pelos mesmos. Observou-se que algumas crianças a traziam livros de casa, voluntariamente, para a respetiva área da biblioteca da sala de

atividades, solicitando à diáde ou ao educador cooperante a sua leitura. Dado que “ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções” (Ministério da Educação, s/a, p. 5) considerou-se a utilização de histórias como uma estratégia de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento e maturidade das crianças, estabelecendo um paralelismo entre a ficção de uma história e os conceitos reais.

Efetivamente, unido a este interesse, foram realizadas, ao longo da PES, atividades abrangentes que incidiram na alimentação, temática desenvolvida de forma contínua, emergindo, assim, a pertinência da obra literária selecionada e abordada. Em conformidade, o grupo demonstrava vontade na plantação de uma planta, que, mencionado por eles, poderia ser colocada na sala de atividades, sendo as crianças responsáveis pelo seu crescimento. Articulado todos estes interesses, optou-se por desenvolver uma atividade baseada na obra “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi, centrando-a nos três grandes momentos de leitura definidos por Sequeira (1999): o momento antes da leitura, momento durante a leitura e momento depois da leitura. Neste sentido, antecedente à atividade da leitura e análise da história, dispôs-se o grupo em semicírculo, de modo a possibilitar a todas as crianças a visualização do recurso: o livro. De seguida, explorou com o grupo os elementos paratextuais da obra, solicitando que identificassem a capa, o título, a contracapa, os autores e a lombada, sempre com orientação. De modo a mobilizar os conhecimentos prévios das crianças, estruturou-se um conjunto de perguntas de forma a “motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar os conhecimentos prévios” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 52), conduzindo-as à antecipação da história e, consequentemente, à previsão sobre o tema a explorar. Questionou-se o grupo articulando o título com as imagens ilustradas na capa, interrogando-os sobre o reconhecimento da obra; o que era possível visualizar na capa e quais seguiam as personagens presentes na história, apresentando o seu título. Efetivamente, o grupo apresentou vontade em intervir no diálogo, demonstrando os seus saberes através da partilha, valorizando-se todas as suas opiniões, saberes e sentimentos, cativando-as para a história que iriam ouvir.

Tornou-se importante e significativo para o grupo, o espaço reservado para o diálogo que antecedeu o momento da leitura, uma vez que sentiram o contributo das suas perspectivas valorizadas. Como tal, visível o entusiasmo e motivação expressas nas caras das crianças, iniciou-se a leitura da história - momento durante a leitura. O mesmo foi realizado de uma forma pausada, com entoação e dirigindo o olhar para as crianças, com o intuito de captar informações relativas ao nível de atenção (Cavalcanti, 2002). O livro foi lido na íntegra e com caráter misterioso, proporcionando momentos de mistério, suspense, quando avançava nas páginas, cativando ainda mais o entusiasmo e atenção nas crianças, focando o seu envolvimento, desenvolvendo a capacidade sonhadora e estimulando o seu imaginário. Paralelamente, desenvolve-se a literacia que aperfeiçoa o processo de comunicação e compreensão da oralidade, facultando “estabelecer as conexões entre palavra escrita e falada” (Hohmann & Weikart, 2011, p.547), permitindo o contacto com o código escrito e promovendo o seu sucesso na aprendizagem da leitura (Lopes da Silva et al., 2016), dado que, ao longo da leitura, foi possibilitado às crianças a escuta a história em conjunto com a visualização do texto escrito.

O envolvimento das crianças durante a leitura permitiu compreender que vivenciaram as situações narradas, incorporando o papel das personagens na história, o que contribuiu para o “desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real” (Sequeira, 2000, pág.70).

Terminado o momento da leitura, segue-se o momento depois da leitura, onde o diálogo foi despoletado e a criatividade foi a base do mesmo, através da sua análise e colocação de hipóteses relativo ao desfecho da mesma. Neste sentido, realizou-se a exploração e análise da história, através de atividades que fundamentam a sua compreensão. Assim, proporcionou-se um momento para a interpretação e reconto da história, através da visualização das ilustrações, articulando assim com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que apresenta “inúmeras potencialidades em termos de desenvolvimento da linguagem e da compreensão” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 58). Salienta-se que, não foi desconsiderado o domínio da matemática, realizando-se a contagem das personagens, ordenando-os de acordo com a sua entrada, uma vez que surgiam progressivamente, desenvolvendo o raciocínio,

pensamento crítico, a ordinalidade e sequencialidade temporal. Durante este momento, surge a necessidade de gerir as vontades do grupo, devido ao entusiasmo que apresentavam, demonstrando o seu interesse em participar, paralelamente com a necessidade em manusear o livro, emergindo alguns conflitos entre pares. Transmitiu-se a importância de se respeitar o outro, esperando pela sua vez para participar, desenvolvendo valores como a partilha, uma vez que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que «não» se «ensinam», mas que se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Constatou-se o visível interesse pelo prazer da leitura do livro que, após analisado, foi colocado na área da biblioteca para ser explorado nas atividades livres das crianças. Considera-se crucial recorrer a estas experiências na EPE, de modo a desenvolver-se estes três grandes momentos que fortalecem o processo de leitura (Sequeira, 1999). Sem dúvida que, é através do livro e da sua exploração que as crianças contactam com a escrita e a leitura, uma vez que “as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que (...) suscita o desejo de aprender a ler” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66), desenvolvendo, concomitantemente, a criatividade; a imaginação; a memória; a concentração; a construção da identidade e personalidade; o pensamento crítico e a linguagem oral, ampliando o vocabulário das crianças.

Na sequência da obra explorada, emerge a segunda atividade englobada, que consistiu na plantação de um nabo, abordado ao longo da história. Importa salientar que esta atividade já era desejada pelo grupo ao longo das últimas semanas, referente a experiências dentro da área das ciências. Neste seguimento, a planta foi apresentada, questionando o grupo sobre a identificação da mesma. Após a escuta de possíveis respostas corretas, revelando-se que a planta correspondia a um nabo, como na história abordada. Dado que a planta disponibilizada era composta por uma rama, usufrui-se das potencialidades da mesma para abordar as suas partes constitutivas, surgindo o momento de diálogo, de modo a chegar a conclusões. Com orientação, as crianças chegaram ao consenso que a planta era composta por uma rama, com raiz. O mais difícil para o grupo consistiu na nomeação do

suporte da rama, o respetivo caule, referido pela díade já que as crianças não possuíam este conhecimento. Importa salientar que surgiu especial atenção às respostas das crianças, dado que são consideradas um ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos. Visível o entusiasmo manifestado pelo grupo seguiu-se à plantação, fomentando a necessidade de preservar as plantas e, conseqüentemente, o meio em que estas se encontram, ambiente natural.

Face ao exposto, apoiou-se o procedimento da plantação, sendo que as crianças referiram que era necessário um vaso, a terra e a água para a planta crescer. Como materiais, o grupo utilizou um garrafão de plástico, em substituição do vaso, enchendo-o com terra, no qual necessário deslocarem-se ao espaço exterior para a sua obtenção, colocando-os em contacto com a natureza. De seguida, constatarem que se teria de colocar a raiz dentro da terra no vaso, realizando um pequeno buraco. Baseado neste interesse, desenvolveu-se a área do conhecimento do mundo, na abordagem às ciências, proporcionar experiências de contacto e observação com elementos da natureza, promovendo um enriquecimento ao nível de “oportunidades de refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a (...) preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.90) como foi o caso da água, quando as crianças aludiram à necessidade da rega diária da planta, perceptível nos cuidados a possuir com a planta.

Com efeito, o amago da atividade consistiu em conduzir as crianças à reflexão sobre a exploração da constituição de uma planta, bem como sensibilização para o meio ambiente, em sequência das responsabilidades e atitudes dos seres humanos, sendo fulcral trabalhar estes valores na educação pré-escolar. Transparecendo a motivação e empenho na abordagem ao conhecimento do mundo natural, foi perceptível nas crianças a atitude positiva perante as ciências, sustentada na compreensão de conceitos científicos básicos através da experimentação e observação, atribuindo significado ao processo de germinação. A criação deste momento permitiu construir ideias sobre o mundo que as rodeia, proporcionando refletir sobre os fenómenos que experienciaram e observaram, lançando bases para a construção e desenvolvimento do espírito crítico.

Terminada a tarefa da plantação e saciada a curiosidade e interesse nesta atividade de cariz experimental, emerge a questão referente ao respetivo local para a planta, dado que necessita do elemento natural, a luz solar. O grupo decidiu, em consenso, coloca-lo junto às vidraças da sala de atividades, garantindo a existência do sol para o seu crescimento e desenvolvimento. De seguida emergiu a preocupação e responsabilidade pelo momento do dia destinado à tarefa da rega da planta, reconhecendo que a mesma poderia ser realizada por uma criança na hora do acolhimento, sendo que, à vez, todos os dias, um elemento do grupo era a responsável por algumas tarefas do dia de modo a ser capaz de as realizar de uma forma autónoma, exemplificando aos seus colegas (por exemplo, a contagem das crianças no acolhimento ou a marcação do quadro do tempo).

Neste âmbito, articulando as duas atividades, o grupo sugeriu que quando o nabo atinge-se o seu crescimento natural, teriam de pedir ajuda aos colegas das outras salas de atividades para a sua colheita, uma vez que o mesmo iria ser gigante como o da história, mencionando, paralelamente, que iriam confeccionar uma receita de sopa que incluísse o mesmo, para ser degustada por todas as salas de atividades, pois também ajudaram na sua colheita. Dado que “a criatividade é outra dimensão a salientar na configuração da profissão de educador de infância” (Marta, 2015, p.114), a mesma foi a base de todo este momento, constatando-se que as crianças associaram a atividade à história escutada, verificando-se que esta foi significativa para elas, desenvolvendo articuladamente as três áreas de conteúdo.

Neste contexto, segue-se a dinamização de uma atividade que integra o jogo lúdico, ferramenta indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, intitulado “Quem é Quem”, inerente a história retratada. Para a sua concretização, foi disponibilizado uma pequena caixa, designada como “A Caixa das Personagens”, que continha pequenos cartões com as imagens alusivas às personagens respetivas à obra abordada. Quando as crianças visualizarem a caixa, sentiu-se a sua curiosidade em descobrir a sua funcionalidade, referindo-se as indicações do jogo que se baseava em retirar um cartão do seu interior e, após visualizarem uma personagem pertencente à obra, destacavam e referenciam uma ou várias pistas acerca das suas características, com o intuito de as restantes crianças adivinharem qual a personagem mistério.

De facto, através do jogo, foi perceptível que as crianças compreenderam a história, sendo que algumas recorreram à ordem de entrada respetivo animal ou à quantidade de animais da mesma espécie que surgiam na história, bem como referiam o meio de locomoção. À medida que iam acertando, trocavam com o respetivo colega que as estava a mencionar. Contudo, verificou-se que nem todas as crianças estavam a conseguir participar, sendo sugerido ao grupo que, quando uma criança acertasse na resposta correta e já tivesse participado alguma vez, seleccionasse outra criança que ainda não tinha participado. Importa salientar que esta foi uma das estratégias refletidas no momento da ação quando se percebeu que as crianças com mais dificuldades em se exprimir ainda não tinham intervindo, procurando promover-se o desenvolvimento da expressão oral, em simultâneo com a verificação das aprendizagens desenvolvidas pela leitura da história. Como tal, descrita e analisada a atividade, salienta-se que a EPE deve procurar concretizar atividades que constituam momentos lúdicos, sendo que “O jogo é uma forma de actividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a actividade construtiva da criança” (Barros & Palhares, 2001), permitindo a articulação de saberes inerentes às diferentes áreas de conteúdo (cf. anexo 7)

Nesta linha de pensamento, outras atividades desenvolvidas inseriram-se na metodologia de trabalho por projeto, explanada no capítulo I, que pretendeu abranger todas as necessidades e interesses, uma vez que a questão problema surgiu por parte de uma criança (R.) - “No Natal vou para a aldeia, para a casa da minha tia. Ela faz muitos doces e chocolates” - despertando de imediato o interesse ao grupo. Nunca desconsiderando a criança como o centro da ação, assumindo-a como protagonista das suas aprendizagens, como sujeito ativo e competente, atribuiu ênfase ao interesse evidenciado, incentivando o grupo à sua abordagem, sendo que a problemática emergiu na aproximação da época festiva do Natal, pelo facto de no momento se encontrarem a explorar a canção que iria ser apresentada na festa de Natal – “O Pai Natal está a Chegar”.

Com efeito, as crianças apresentaram uma enorme vontade em retratar a doçaria conventual de natal, bem como as suas respetivas receitas, valorizando-se todos seus contributos de modo a fomentar caminhos, com o intuito de conferir respostas à problemática levantada, sendo que a metodologia de projeto caracteriza-se como “uma abordagem pedagógica

centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3). Tendo consideração a sua relevância na ação educativa, destaca-se o projeto “Um Doce de Natal”, articulando-o com as áreas de conteúdo, sendo que a metodologia utilizada permitiu uma abordagem cooperativa, uma vez que se trata de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140), contribuindo para a construção partilhada de saberes que visa aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2012).

No âmbito das linhas educativas orientadoras do projeto, as mesmas centram-se no desenvolvimento holístico do grupo, sustentado ao longo do PES, no qual importa referir que o olhar da mestrandia se focará em aliar as áreas de conteúdo ao que foi desenvolvido, bem como na descrição e análise de duas atividades realizadas pelo grupo. As mesmas são destacadas pelo facto de ir de encontro dos interesses e necessidades das crianças no decorrer da PES, sendo que estão associadas à leitura e emergência da escrita, bem como à formação de cores e o domínio da matemática, interesses demonstrado que proporcionou noutro momento a realização de atividades inerentes ao mesmo.

O valor educativo do projeto desenvolvido permitiu articular, num conjunto de atividades propostas pelas crianças, as três áreas de conteúdo, na medida em que careceu na desmitificação de dúvidas e curiosidades, de modo a alcançar novos conhecimentos e validar os já existentes. Como tal, parafraseando Katz & Chard (2009, p.31), “um bom trabalho de projecto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas”. Como tal, iniciando pela primeira área apresentada nas OCEPE (2016), Área de Formação Pessoal e Social, a mesma esteve explícita no Projeto na medida que algumas crianças apresentavam necessidade de melhorar as relações entre o grupo, uma vez que demonstravam, em alguns momentos, atitudes egocêntricas, resultando no desrespeito pela escuta da voz do outro, uma vez que estamos perante um comportamento individualista. Salienta-se, ainda, outro aspeto detetado que correspondeu ao comportamento de competitividade apresentado por algumas crianças, culminando na gestão da sua frustração. Procurou-se, assim, superar esta necessidade evidenciada

recorrendo ao processo de democratização e negociação, tal como ao incentivo do trabalho em equipa e ao desenvolvimento da autonomia, constituindo-os capazes de resolver os seus problemas.

Em relação à Área de Expressão e Comunicação, denotou-se a necessidade de propiciar experiências baseadas na exploração de atividades que englobassem a Expressão Plástica, nomeadamente momentos que desenvolvessem a capacidade de transformar, através de soluções apresentadas pelo grupo, desenvolvendo a capacidade de escolher e planificar, aumentando o nível de autonomia na tomada de decisão, sendo que desenvolveram “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 2012, p.18). Além deste aspeto, desenvolveu-se atividades que recaíram sobre o domínio da matemática, essenciais na estruturação do pensamento, além de que está presente na vida do quotidiano, promovendo desenvolver noções matemáticas indispensáveis “(...) para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Torna-se importante realçar outro domínio presente o longo do Projeto, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que sentiu-se a necessidade do grupo face ao mesmo, visualizado através do desenho e do contacto com o código escrito.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, considerada inegavelmente indispensável, na medida que “(...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (idem, p. 85), interrogando o mundo que as rodeias, descobrindo respostas através de experiências enriquecedoras que partiram das crianças. No decorrer do Projeto, foram valorizados todos os interesses despoletados, face à motivação e vontade apresentadas nas atividade que englobassem a temática do Natal.

Considerando todos os aspetos supramencionados, serão descritas e analisadas atividades inerentes ao Projeto “Um Doce de Natal”, de modo a comprovar e demonstrar o referido em relação às áreas de conteúdo, bem como às aprendizagens conquistadas pelo grupo. No âmbito das teias elaboradas, foram várias as curiosidades e as possíveis descobertas salientadas pelas crianças, uma vez que mencionaram que desejam: “Fazer bolachas e levar para casa” (V.); “Queremos fazer um bolo” (B.); “Fazer estrelas” (D.); “Livro de receitas” (S.) e “Fazer uma carta” (R.). Enfatizando o olhar no último interesse apresentado, constatou-se ao longo do Projeto a necessidade que as

crianças evidenciavam face à escrita da carta ao Pai Natal, daí a pertinência das ações desenvolvidas em prol da mesma.

Em conformidade, a atividade iniciou-se após a hora do acolhimento, aproveitando a disposição das crianças para as surpreender com a receção de um carta fictícia escrita pelo Pai Natal, elaborada previamente e que possibilitou a abordagem referente à estruturação de uma carta. Num ambiente acolhedor e de suspense, iniciou-se a exploração do envelope, questionando o grupo das possíveis hipóteses da pessoa mistério que a enviou, mencionado que foi entregue ao porteiro da escola. Neste momento, emergiu algumas respostas, contudo, solicitaram algumas “pistas”, no qual concluíram que seria do Pai Natal, demonstrando de imediato o entusiasmo e o deslumbramento nas suas caras, dando segmento ao diálogo. Posteriormente, realizou-se a exploração do envelope, abordando os seus conceitos específicos, ou seja, o de remetente, que corresponde ao indivíduo que escreve a carta, neste caso o Pai Natal; o de destinatário, que responde ao indivíduo que a recebe, neste caso o grupo, seguindo-se da apresentação do selo, garantindo o destino correto. Orientou-se o grupo a descobrir o significado destas palavras através de questões orientadoras.

Após a sua análise, emerge o momento antes da leitura, respeitando-se os três grandes momentos de leitura definidos por Sequeira (1999), já abordados anteriormente, seguindo do momento durante a leitura e momento depois da leitura. Como na atividade anterior, as crianças foram interrogadas sobre o assunto que estava apresentado na carta, seguindo-se da leitura da mesma, momento este expectante do grupo, que desejava descobrir qual seria a sua mensagem. O momento durante a foi caracterizado pelo caráter misterioso, com o intuito de conduzir as crianças a prever o que se iria suceder, respondendo a questões levantadas na carta do Pai Natal: - “ Pois eu queria deixar-vos um aviso: tenham cuidado ao escolher o que vão pedir, pois este ano as coisas não estão fáceis... vocês sabem porquê, não sabem?”; Criança: - “Sim. Porque somos muitos meninos e existem outros meninos que são pobres e têm poucos brinquedos” (L.). Efetivamente, a mensagem da carta consistia em sensibilizar as crianças para a pobreza, na qual aludia para pedirem apenas um presente, uma vez que muitos já tinham muitos brinquedos em casa e que haviam outros meninos que não possuíam nenhum. Através do diálogo, foi observado que a mensagem foi compreendida, sugerindo que o Pai Natal teria

de obter uma resposta, passando assim para a escrita da carta. Neste momento, explorou-se com o grupo a estrutura da presente carta, ou seja, a saudação inicial, o corpo da carta, a despedida e a assinatura, de modo a incutir nas crianças a importância de todas as partes que constituem a mesma, respeitando as componentes da produção textual, ou seja, a planificação, reformulação, textualização e avaliação, transmitindo a sua importância bem como auxiliou as crianças a estruturarem as cartas que iriam realizar para ao Pai Natal. O diálogo foi a base de todo o processo na medida que foi considerado como “instrumento para ajudar ao fluir das ideias para as conduzir, reorientar e converter (...) num texto oral que possa ser escrito, que adquira uma forma que dê conta da mensagem e, (...) de acordo com o objetivo do texto” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 28).

No momento da planificação, orientou-se as crianças a descreverem o que desejavam transmitir, valorizando as suas sugestões que foram registadas no quadro, delineando a construção da carta. Assim, “enceta-se uma planificação oral do texto escrito, na qual se selecionam as ideias para escrever e se discutem os conteúdos concretos que o texto deve conter” (idem, p. 29). O trabalho colaborativo foi desenvolvido, escutando as vozes de todas as crianças, uma vez que “o projeto pertence ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa” (Lino, 2012, p.131). Neste seguimento, após a escrita no quadro, questionou-se o grupo se queriam alterar alguma informação – reformulação – constatando que não. Segue-se para o momento da textualização, onde as crianças iniciaram a escrita da carta, com o auxílio da diáde, uma vez que foi combinado entre todos que as próprias crianças escreviam a saudação inicial, o nome e respetiva idade, bem como a sua assinatura, como o Pai Natal o fez. Para tal, a disponibilizou-se um conjunto de folhas com molduras alusivas ao Natal, atribuindo ao grupo a liberdade de escolher a sua ou então de realizar a tarefa numa folha A4 branca ou de cor. Na escrita da mesma, dentro da moldura já decorada por eles, não se pretendeu “ (...) que as crianças sejam capazes de escrever materialmente de forma autónoma. Esta opção não significa que as crianças, em função dos seus conhecimentos, não possam participar ativamente no processo de escrita gráfica” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 28). Face ao exposto, o objetivo consistiu em transmitir ao grupo a funcionalidade da linguagem escrita e a sua contextualização em contexto

(Lopes da Silva et al., 2016), entendendo que o que a linguagem oral pode ser representada na escrita.

Em conformidade, constatou-se, através dos diálogos, que algumas crianças já reconheciam algumas palavras “Pai Natal”, bem como a identificação da convenção escrita, na medida em que uma criança (L.) soletrou as letras correspondem ao seu nome, mencionando no fim que as ligou (letras) para formar a sua identificação. De modo geral, as crianças apresentaram a direccionalidade da escrita já adquirida, sabendo que se inicia a frase da esquerda para a direita. As imitações do código escrito também esteve presente e foi valorizado, sendo que a díade procurou, ao longo da prática educativa, soletrar as letras e referir as respectivas palavras. Assim, quando a mesma escrevia alguma palavra, teve em atenção concretizar a leitura em voz alta mediante do que ia escrevendo, colocando questões, como a letra que iniciava uma palavra, uma vez que “Este processo é fundamental para ajudar na construção do princípio alfabético e na compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 28). Quando terminaram a escrita da carta, surgia o momento de mencionar o que desejavam receber no Natal, recorrendo a recortes de folhetos que apresentavam brinquedos, bem como outros materiais ou vestuário que foram, posteriormente, colados no respetivo lugar da carta reservado para o efeito. Contudo, quando uma criança não encontrava a prenda solicitada, foi possibilitado a sua representação através do desenho, o que permitiu desenvolver a concentração, memória e criatividade.

Quando o grupo terminou a construção da carta ao Pai Natal, foi levantada a problemática de onde as colocariam, referindo de imediato que deveriam de ser depositadas num local que possibilitasse o acesso ao Pai Natal para as recolher, de modo a saber o que cada criança tinha pedido. Com efeito, a díade sugeriu que as mesmas fossem penduradas na árvore de Natal, servindo como decoração da mesma, uma vez que o grupo já tinha demonstrado o seu interesse na construção da mesma. Em conformidade, emergiu a construção da respetiva árvore para a sala de atividades, construída com ramos de outras árvores, sendo acordado, na semana anterior, entre o grupo. Tendo em atenção a segurança das crianças, a díade ofereceu-se para levar os ramos e, quando os mesmos já se encontravam reunidos na sala de atividades, a mesma exibiu-os ao grupo de modo a concluir como iria ser construída a árvore.

Observando as árvores do espaço exterior, as propostas das crianças foram duas: na forma triangular ou na forma redonda, seguindo-se de uma breve discussão, no qual ficou decidido que seria em forma triangular. Neste momento, constatou-se que seria melhor organizar as crianças em pequenos grupos, sendo que cada grupo ficaria encarregue pelas tarefas que iam surgindo. Com efeito, as crianças tiveram oportunidade de explorar todos os ramos, sempre com supervisão, o que proporcionou desenvolver a autonomia e criatividade em paralelo com o jogo simbólico, através da criação de personagens em situações imaginárias, partindo de um material simples, pois “nesta mesma idade, os objectos ganham «pessoalidade».” (Cordeiro, 2008, p. 34). Seguiu-se a construção da árvore, realizando a ordenação dos ramos e explorando a forma de crescente e decrescente, uma vez que foi disponibilizado paus com diferentes tamanhos, delimitando a sua forma. O ramo mais pequeno foi colocado no topo da árvore e assim sucessivamente.

Como já se tinha combinado, a árvore iria ser colada num papel cenário, como suporte da mesma para ser afixada na parede da respetiva entrada da sala de atividades, com o intuito das crianças e respetivas equipas educativas a poderem visualizar. Terminada a tarefa, outro grupo iniciou a construção do tronco da árvore, uma vez que constataram que todas as árvores possuíam um suporte, sendo sugerido pela díade que poderia ser construído por rolos de papel higiénico. O grupo aprovou a ideia com bastante entusiasmo, referindo que era necessário pintá-lo de cor castanha, surgindo a formação de cores, misturando o vermelho e verde. Enquanto uma criança realizava a respetiva tarefa, as restantes iam manipulando e explorando os rolos, o que permitiu observar aprendizagens através de situações imaginárias – “Um em cima outro em baixo. Pronto, constrói um castelo e uma pirâmide.” (R.). Face ao exposto, no momento da pintura, os rolos permitiram desenvolver a noção de opostos (interior e exterior), mencionados pelas próprias crianças. Quando já se encontravam terminados e secos, colaram-nos no papel cenário, representando o tronco da árvore de Natal.

Neste seguimento, após visualizada a árvore, o grupo constatou que ainda faltava expor as cartas escritas para o Pai Natal, iniciando a pintura de molas que foram sugeridas pela díade, onde o grupo selecionou a cor que desejavam, salientando que queriam pintá-las de verde, uma vez que representaria a cor das folhas das árvores do espaço exterior. Durante a pintura das mesmas,

surgiu problemas que as crianças tentaram selecionar, como a dificuldade que tinham em segurar a mola para a sua pintura, emergindo assim a partilha de soluções, desenvolvendo o trabalho colaborativo. Deste modo, quando as molas já se encontravam pintadas e secas, foi disponibilizada às crianças a respetiva carta, permitindo que a dobrassem e, seguidamente, se deslocassem até à árvore de Natal de modo a colarem-na nos seus ramos, expondo-as (cf. anexo 8)

Em reflexão, as atividades apresentadas pertencente ao Projeto “Um Doce de Natal” constituiu uma mais-valia para o processo de aprendizagens do grupo, uma vez que permitiu articular conteúdos, destacando o domínio da matemática e educação artística. De modo geral, salienta-se o desenvolvimento da capacidade de concentração, memorização, imaginação e seriação, competindo ao educador o papel de mediador e promotor de situações em que a criança aprendam através da sua participação ativa. O trabalho desenvolvido foi valorizado e reconhecido, sendo elogiado pelos colegas das outras salas e todas as equipas educativas, mencionado ao grupo elogios pelas suas capacidades e pelo seu empenho, sentindo-se, assim, o entusiasmo e alegria de todas as crianças, pois o seu trabalho foi valorizado por todos (cf. anexo 9).

No culminar do presente capítulo, importa salientar que todas as atividades realizadas com as crianças ao longo da PES foram momentos significativos tanto para as crianças, como para os agentes educativos, na medida em que um dos principais objetivos foi correspondido pelas aprendizagens articuladas com os interesses e necessidades de modo a promover o desenvolvimento integral de cada criança e do grupo. A constante observação e reflexão na planificação e desenvolvimento de atividades educativas permitiram trabalhar os vários domínios curriculares. Importa, ainda, salientar que a prática educativa foi edificada por uma panóplia de aprendizagens relevantes no percurso formativo da mestranda, marcada por momentos enriquecedores e de ligação com o grupo, na qual todas as crianças foram valorizadas e respeitadas.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tendo em consideração os interesses, necessidades e características evidenciados nas crianças, assim como os conhecimentos prévios, procurou-se desenvolver um conjunto de ações educativas em prol do seu desenvolvimento integral, tendo por base as etapas que nos aproximam a uma metodologia de Investigação- Ação: observar, planificar, agir, avaliar e refletir. Inerentes ao processo cíclico, estes processos permitiram desenvolver atividades dinâmicas adequadas, envolvendo as crianças na construção e desenvolvimento de aprendizagens. Perante a pertinência, as práticas educativas desenvolvidas concederam experiências enriquecedoras, mobilizando, articuladamente, diferentes áreas do currículo, realçando a necessidade da reflexão e formulação de estratégias diferenciadoras de modo a superar as dificuldades sentidas pelas crianças, em prol do seu desenvolvimento e progressão, estimulando cada criança com o intuito de atingir o “sucesso e realização (...) mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, III, Ponto 2, Alínea g).

Neste seguimento, a prática educativa integrou a criação de estratégias diferenciadoras (cf. capítulo I), face à heterogeneidade das características presentes em cada criança, incidindo, sobretudo, na criança com NEE, de modo a perspetivar uma resposta educativa adequada, atendendo às suas necessidades. De referir que o momento da planificação das atividades existiu especial cuidado para com esta criança, quer pela atenção às necessidades individuais e ritmos de aprendizagem diferenciados, quer pela criação de estratégias ajustadas às suas capacidades, não deixando de desenvolver os conteúdos curriculares bem como o desenvolvimento de competências indispensáveis para qualquer cidadão no séc. XXI, tal como se espera que um aluno desenvolva (Oliveira-Martins, 2017).

Refletindo sobre estratégias, segundo Flores e Ramos (2016), vários estudos constataam que a mera presença de computadores na escola não impulsiona a mudança pedagógica, sendo necessário a introdução ao mesmo tempo de novas metodologias e estratégias inovadoras. Com efeito, foi opção

desenvolver dinâmicas educativas com novos recursos e outras metodologias, aliadas ao trabalho colaborativo, indispensável na atualidade para aprendermos a viver juntos, a saber ser e a estar com os outros, pilares fundamentais na educação, (Delors, 2005). De modo a desenvolver competências ao nível pessoal e social, torna-se necessário que as crianças compreendam o mundo que as envolve, aprendendo a conhecer, a agir e a viver juntos através da cooperação e participação com os outros, aprendendo a respeitar e aceitar diferentes opiniões, o que acarreta um conhecimento de si próprio para estimar e respeitar o outro (idem). Deste modo, em conjunto com o trabalho colaborativo, ao longo da PES procurou-se responder a outras necessidades evidenciadas pelas crianças, quer ao nível do desenvolvimento a autonomia, quer ao nível do cumprimento de regras, como o aguardar pela sua vez nos diálogos estabelecidos.

Perante as mudanças no ensino, relativas à evolução da sociedade e ao currículo, exige-se do professor respostas educativas mais sólidas e integradas (Oliveira-Martins, 2017), não baseadas na transmissão de conhecimentos, mas na construção de ambientes educativos promotores de crescimento na criança para aprender a aprender, aprender a ser, a estar e a viver juntos e, deste modo, a responder aos desafios surgido, sendo capaz de acompanhar a evolução e as alterações sociais, de um modo inovador e proactivo (Fullan & Hargreaves, 2001). Nesta linha de pensamento, sentiu-se necessidade de integrar as TIC nas práticas educativas desenvolvidas, sustentadas numa metodologia construtivista, para além de constituírem um interesse real das crianças por estes novos recursos na educação. De realçar que a utilização dos mesmos tornou-se essencial no desenvolvimento de competências e na criação de novos ambientes aprendizagens, tal como explanado no capítulo I. Desta forma, os recursos digitais foram mobilizados nas diferentes áreas de conteúdo, constituindo-se uma das estratégias motivadoras na construção ativa do conhecimento. Aliado a este interesse, salienta-se ainda o prazer na realização de atividades artísticas e físico-motoras, áreas transversalmente integradas e que estimulam o desenvolvimento de competências que permitem aprofundar conhecimentos curriculares diversificados, constituindo, de igual forma, um ponto de motivação para as atividades a desenvolver.

Neste âmbito, destaca-se, ainda, a importância e a contemplação de áreas curriculares e outras transversais nas atividades educativas, como a filosofia

para crianças e educação para a cidadania. A filosofia para crianças possibilitou desenvolver o pensamento crítico e ético, a capacidade de argumentação e a de tomada de decisões, sendo que para a construção de um cidadão livre, responsável e crítico deve-se criar momentos próprios para a reflexão e o questionamento (Guedes & Rego, 2012). Já a educação para a cidadania centrou-se, entre outros, nos comportamentos e atitudes a adotar perante uma situação, bem como no respeito pelo outro e no cumprimento de regras de interação discursiva, necessidade já mencionada.

Reforça-se que num horizonte socio construtivista, contemplaram-se atividades que colocaram a criança como agente ativo da ação, promotoras para a construção de conhecimentos e desenvolvimento competências através das experiências vivenciadas. À luz de que “aquele que aprende constrói ele mesmo conhecimentos a propósito desses saberes”, (Jonnaert, 2009, p. 100), saberes estes presentes nos programas escolares e no perfil do aluno para o séc. XXI (Oliveira-Martins, 2017), salienta-se que o docente devem adotar estratégias que provocam a motivação, desperte a curiosidade e que desafiam as crianças para a construção de novos conhecimentos (cf. capítulo I). Com efeito, este capítulo espelha atividades desenvolvidas, ilustrando o culminar do percurso decorrido na PES, refletindo o aglomerar de interesses, dificuldades e aprendizagens subjacentes às opções educativas tomadas.

Face aos interesses evidenciados na turma, foram planificadas atividades diversificadas que desencadearam momentos de descoberta, tendo em vista a resolução de desafios através da ação, sustentando-se em situações de interação promovendo a colaboração com os outros (Neto, 2003). Como tal, denota-se uma atividade realizado no âmbito do estudo do meio, alusiva ao trabalho experimental, dado que se constituem de caráter prático e proporcionam a construção do conhecimento através de um desafio que requer dar resposta a uma questão-problema proposta (Martins et al., 2007). Com efeito, o dia iniciou-se pela abordagem a um novo conteúdo, “O Ar e o Movimento” e promoveu a articulação com outras áreas curriculares, nomeadamente com o português, matemática, expressão e educação plástica e áreas transversais – TIC e filosofia para crianças, numa perspetiva de interdisciplinaridade e sequencialidade, tendo como base o desenvolvimento holístico da criança

Como em todas as atividades desenvolvidas, a motivação foi fundamental, dado que “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010, p.11), fomentando o interesse e atenção das crianças. Com este olhar, a atividade desenvolvida iniciou-se com um avatar, chamado o “Cientista Sabichão”, de modo a abordar a temática de forma interativa e emotiva. O “Cientista Sabichão” conduziu as crianças à descoberta das respostas referentes aos desafios relacionados com o movimento do ar, interagindo com a turma ao longo das diferentes momentos das atividades, atribuindo significado à aprendizagem, sendo que “motiva, entusiasma, envolve, estimula a atenção e o interesse pelo conhecimento, tornando o ato educativo facilitado pelo prazer e satisfação do eu na construção, na interação, na criação” (Flores & Ramos, 2016, p.201). Neste sentido, o avatar dava instruções e desafiavam diretamente crianças para a resolução de problema, dirigindo-se a elas pelo seu nome, cativava-as, envolvia-as no processo de aprendizagem com satisfação. Com efeito, importa salientar que ao longo da manhã várias atividades foram dinamizadas em prol do tema explorado.

Face às potencialidades das Ciências, a atividade da tarde iniciou-se pelo despertar da curiosidade, uma vez que proporciona a construção de “conhecimentos, capacidades e atitudes básicos, hábitos de pensamento e algumas rotinas de pesquisa, essenciais a compreensões mais profundas e abrangentes no futuro” (Afonso, 2008, p.19). Valorizando a curiosidade natural das crianças, encontrava-se na porta da sala de aula os símbolos de segurança referentes às normas de segurança a cumprir durante uma atividade experimental. Na medida que se espera que o docente estimule as crianças alimentando a sua curiosidade, construiu-se, previamente, o vestuário característico de um cientista, composto por uns óculos, umas luvas e uma bata construída por sacos de plásticos. Consoante as crianças entravam na sala de aula, foi-lhes distribuído o vestuário, despoletando a agitação entre elas. Sem dúvida que esta estratégia tornou-se fulcral na medida que permitiu contextualiza-la, dado que as crianças interiorizaram, incorporam e assumiram a postura de cientistas tornando a atividade ainda mais interessante e significativa para toda a turma, assumindo uma postura de maior responsabilidade perante as tarefas a serem concretizadas. Constatou-se que a criação destas situações criativas e dinâmicas na promoção do ensino e

aprendizagem enriquecem a motivação evidenciada nas crianças para o processo de aprendizagem, dado que promove o seu envolvimento de forma ativa na construção de conhecimentos (Cardoso, 2013).

Nesta perspetiva, “a organização dos alunos em pequenos grupos de resolução de problemas, que procuram as suas próprias respostas, aprendendo os princípios democráticos” (Arens, 2008, p. 346), para a concretização da atividade, sala de aulas encontrava-se reorganizada, com as mesas agrupadas, promovendo o trabalho de grupo. À luz que “a motivação é normalmente definida como um conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” (idem, p. 138), há medida que as crianças entravam na sala de aula, constataram a existência da Caixa Mistério presente numa cadeira, á frente do quadro, fortalecendo o espírito de curiosidade, o desejo de saber e a vontade de descobrir, impulsionador do diálogo e do entusiasmo. Assim, o diálogo foi despoletado sobre as normas de segurança, seguindo-se pela descoberta do que se encontrava no interior da Caixa Mistério.

Com o intuito de promover “a adoção de um conjunto de competências que vão muito além da educação formal, sendo assumidamente estruturantes ao longo de toda a vida” (Guedes & Rego, 2012, p. 7) propiciou-se um momento para cada grupo negociar e eleger um elemento para se deslocar até à Caixa Mistério, sugerido pelo “Cientista Sabichão”. Assim, cada grupo descobriu qual o seu desafio, retirando do interior da Caixa Mistério um cartão, que continha o guião da experiência, preso a uma saca que incluía materiais necessários para a realização das experiências. Importa salientar que cada cartão continha um desafio diferente – “Será que ar existe?”; “Será que o ar tem peso?”; “Será que o ar ocupa espaço?”; “Será que o ar quente é mais leve que o ar frio?” e “Será que o ar exerce pressão?”.

Perante a descoberta dos desafios, emerge o diálogo sobre os mesmos e os respetivo materiais, que pretendia promover o “ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (Oliveira-Martins, 2017, p. 15), dado que é fundamental ouvir e respeitar as ideias e opiniões dos outros. Como orientação para a atividade, aliado ao guião da experiência, que conduziu o desenvolvimento da investigação das crianças, foi distribuído uma ficha de registo criada para o efeito, possibilitando às crianças registarem as suas descobertas para, posteriormente, realizarem a “interpretação de dados, a

troca de opiniões, a discussão de ideias e a elaboração de conclusões” (Afonso, 2008, p.86).

Dado que a experiência “é responsável por grande parte do que as pessoas aprendem” (Arends, 2008, p.347), as crianças realizaram as experiências com entusiasmo e dedicação, com a supervisão e ajuda, estabelecendo um clima positivo e de abertura, bem como proporcionou um clima em que as crianças se sentissem integradas e respeitadas (Cardoso, 2013). Apologista que “a escola inclusiva tem de aprender e também incluir estas novas janelas proporcionadas pela evolução da ciência e da tecnologia, transformando-as em recursos educativos” (Ruivo & Mesquita, 2013, p. 24), foi proposto pelo Cientista Sabichão que fotografassem os processos decorridos ao longo da realização das experiências. As imagens recolhidas, alvo de reflexão, aumentam a abrangência temática e os conteúdos curriculares além de que cativam as crianças ao estarem presentes na atividade. Estas práticas envolventes “contribuem para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência, além de facilitarem um maior envolvimento ao nível (...) da capacidade de trabalho” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 404).

Neste contexto, salienta-se que outra estratégia promotora do desenvolvimento do ensino e de aprendizagem focou-se na observação e manipulação dos objetos, dado que o docente deve permitir “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte & Serrazina, 2000, p.116), uma vez que “a abstração de ideias tem a sua origem na manipulação e atividades mentais a ela associadas” (Dante, 2005, p.60).

Concluídas as experiências, emerge o momento da partilha dos resultados dos desafios. Cada grupo descolou-se à frente do quadro, demonstrando, em grande grupo, os resultados, em paralelo com a realização da experiência, explicitando os procedimentos da mesma. Neste âmbito, este momento fomentou “o despertar do debate, o alimento da pergunta, da reflexão, da exposição perante si e os outros, o progressivo enriquecimento do vocabulário, da capacidade de emitir juízos e de aprender a argumentar” (Guedes & Rego, 2012, p. 7), perante uma visão construtivista, que potência às crianças a construção de aprendizagens por oposição à transmissão, memorização e o desenvolvimento de aula rotineiras. Com efeito, as práticas desenvolvidas e analisadas no presente documento refletem a mudança do modelo centrado no

professor, privilegiando o modelo centrado no aluno, que permitiu centrado em tecnologias interativas, que promoveram metodologias de colaboração (Flores, Ramos, & Escola, 2015).

Na perspectiva que “o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades” (Tomlinson, 2008, p.16), as atividades desenvolvidas careceu de uma planificação refletida, permitindo corresponder a todas as crianças. Neste contexto, as atividades delineadas tiveram em consideração a criança com NEE, na medida que foram desenvolvidas, em simultâneo, atividades diferenciadas e adequadas às suas necessidades e competências. Contudo, salienta-se que a referida criança conseguiu acompanhar a maioria das atividades, usufruindo apenas de um apoio mais individualizada e da colaboração dos seus colegas de sala de aula (cf. anexo 10).

Dada a importância atribuída ao desenvolvimento da autonomia, à flexibilidade do currículo, à aprendizagem colaborativa e cooperativa, foi concebida uma nova metodologia de trabalho- a *WebQuest* que perspetiva a facilitação ao acesso a recursos disponibilizados na Web, em segurança, constituindo-se desafiante para o professor que a constrói dado o cuidado nas diferentes etapas, mas sobretudo desafiante para as crianças que desenvolvem competências de autonomia num espaço orientado para a construção do conhecimento. Assim, acedendo aos links no processo, as crianças puderam aceder a páginas web seguras desenvolvendo competências ao nível da literacia e cidadania digital, mas ao ser desenvolvida em pares, desenvolve ainda competências sociais fundamentais nas interações com os outros. Nesta perspetiva, foi privilegiado “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” mencionado no Perfil dos Alunos do Século XXI (Oliveira-Martins, 2017, p. 6).

Efetivamente, a aplicação desta metodologia vai de encontro aos interesses desta geração digital face ao uso e exploração das TIC e a necessidade de as orientar na busca, seleção e recolha de informação para construção de conhecimento, atribuindo ênfase ao construtivismo, visto que dá oportunidade às crianças de aprenderem autonomamente, de forma estimulante, colocando-as como agentes ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, estimula o desenvolvimento de uma cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento: saber procurar a informação, selecionar,

organizar dados, decifrar a informação para que possa ser aplicada nas situações do quotidiano (Quadros-Flores & Escola, 2011). Nesta linha de pensamento, construiu-se a *WebQuest* em prol da motivação e desenvolvimento do pensamento crítico, do saber estar e desenvolvimento de competências a nível social e de colaboração e, ainda, para desenvolver a “capacidade educativa no uso da Internet e capacidade de aprender a aprender para aprender a ser” (Quadros-Flores e Escola, 2010, p. 210), refletindo-se estratégias de aprendizagem essenciais neste século, uma vez que se baseiam na pesquisa e, consequentemente, na aprendizagem pela descoberta (Silva, 2011) (cf. anexo 11).

Com efeito, a *WebQuest* intitulada “Viagens Diferentes, Destinos Iguais!” (cf. anexo 12) emergiu na sequência e continuidade das atividades desenvolvidas no dia anterior, referente a um novo conteúdo “Medir o Tempo”, centrando-se na componente da matemática em articulação com português, estudo do meio, educação para a cidadania, filosofia para crianças e as TIC. Com efeito, o recurso foi contextualizado, reservando um momento para o diálogo explicativo acerca das etapas inerentes à mesma, constituída por uma introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Dada que esta metodologia associa-se, intrinsecamente, ao construtivismo e a uma metodologia colaborativa, a organização da sala de aula constituiu-se um fator relevante que, segundo Sanches (2001, p. 59), “quem se desenvolve em ambientes estimulantes, gerador de sucesso, aprende a criar sucessos, grandes ou pequenos, mas sempre sucessos”. Com efeito, esta foi organizada em prol da criação de um ambiente estimulante e gerador de entreajuda e cooperação, potencializadores no desencadeamento de aprendizagens enriquecedoras, sendo que “a sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço da partilhar por todos onde cada um tem responsabilidade por tudo o que ali acontece” (idem, p. 84).

Apresenta-se, igualmente, a importância atribuída à organização dos grupos para a realização da atividade, compostos por quatro crianças de modo a facilitar a troca de saberes. Porém, este número deveria ter sido mais reduzido, mas por falta de recursos mantiveram-se os grupos com este número de elementos. Importa salientar que as crianças foram organizadas tendo em atenção as diferentes capacidades de aprendizagem, no sentido de que “a aprendizagem cooperativa pode beneficiar tanto os bons alunos com os maus

alunos que trabalham juntos em tarefas escolares (...) os bons alunos orientam os maus alunos” (Arends, 2008, p. 345) em prol da conquista conjunta dos objetivos propostos na *WebQuest*.

Criadas as condições para a realização da *WebQuest*, a mesma foi colocada em prática. iniciando-se com uma tarefa de pesquisa face aos conhecimentos referentes para saber para ler as horas, bem como a importância de as saber identificar, sendo estas registados no “Livro do Tempo”. De seguida, as crianças identificaram as horas representadas nos relógios presentes no “Livro do Tempo”, utilizando um relógio *online* interativo para efetuar as respetivas correções. Salienta-se a necessidade do recurso, o “Livro do Tempo”, que consistiu num documento em formato *word* que facultou o registo das informações e descobertas com base nas pesquisas. Com efeito, observou-se agitação entre os grupos devido ao entusiasmo demonstrado na sua utilização, nomeadamente a exploração do relógio digital interativo que articulava com outro analógico, realizando a correção da identificação das horas registadas pelas crianças no “Livro do Tempo”. Citando Area, Quadros Flores, Escola e Peres (2009) mostram que é necessário que o professor ofereça oportunidade ao aluno de reconstruir e dar significado à múltipla informação que obtém e de desenvolver competências para a utilizar de forma inteligente, crítica e ética, sendo que deve selecionar uma metodologia que estimule o aluno a investigar novas informações em diferentes fontes e que delas reflita os dados recolhidos e desenvolva processos de atividades colaborativas.

Efetivamente, “as tarefas devem ser autênticas e desafiantes, facilitadoras de aprendizagens” (Carvalho, 2007, p. 300), pelo que foram utilizados bilhetes de viagem fictícios, disponibilizados no *blog* da turma (cf. anexo 13), solicitando às crianças o registo do meio de transporte presente, representando a hora de partida mencionada no bilhete no relógio interativo. Com o objetivo do mesmo ser colocado no “Livro do Tempo”, as crianças efetuaram um *Print Screen* às horas patente no relógio interativo. Sublinha-se a presença da área do estudo do meio, na medida que “é pertinente que cada área disciplinar e transdisciplinares se identifiquem temas e conteúdos que tenham vantagens a ser abordados através da *WebQuest*, tendo sempre presente não só os produtos finais mas também as reações dos alunos” (Carvalho, 2007, p. 300). Terminada esta tarefa, emerge a terceira, não comum para todos os grupos, pois a cada grupo corresponderia um filme de

cinema diferente, sendo solicitado a identificação dos dias e as horas em que o mesmo se encontra em exibição. De seguida, as crianças representaram um exemplo de hora no relógio interativo realizando um *Print Screnn* com o intuito de ser colado no “Livro do Tempo”. Subjacente a esta tarefa, sentiu-se o impulso das crianças para efetuar o *Print Screnn*, na medida em que todas o desejavam experimentar, desenvolvendo competências de literacia digital.

Dado que o objetivo inerente à *webQuest* centrou-se na construção da noção da importância da gestão do tempo, surge a situação do atraso de uma hora na visualização do filme, que empelou para a reflexão das consequências do mesmo, com base no acesso de um vídeo e num texto informativo, recursos potencializadores na produção do mural de ideias existente no “Livro do Tempo”.

No âmbito que “a tarefa deve envolver os alunos em questões complexas que obriguem a ir para além da informação disponibilizada” (Carvalho, 2007, p. 324), cada grupo registou palavras-chave para, posteriormente, elaborarem um texto que contemplasse as respetivas ideias, sendo apresentado à turma através da construção de um personagem virtual, o *Voki*. A seleção da informação sustentou-se no facto de que há necessidade que a criança seja capaz de albergar novas informações, de articulá-las de modo a transformarem essas novas informações em saber relevante, construir conhecimento (Flores et al, 2015), dado que esta aplicação pode melhorar a escrita dos alunos uma vez que os erros produzidos pelos mesmos são ouvidos oralmente, criando situações de questionamento pessoal e coletivo, bem como a necessidade de encontrar a forma correta de escrever, além de que promove uma nova forma criativa de pensar e de comunicar, sendo uma solução para desafios da aprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de aprender (idem). Segundo os autores (idem, p. 174), “para que exista sucesso nas aprendizagens é necessário que haja um sentido de trabalho construído pelos alunos, num ambiente de confiança e de segurança proporcionado pelo professor”.

Neste contexto, destaca-se o propósito da utilização desta personagem que apresenta à turma as suas descobertas, “submetendo-se à crítica dos pares e do professor e habitua-se a criticar o trabalho dos colegas, devendo a aprender a fazê-lo de forma construtiva” (Carvalho, 2007, p. 322), permitindo retirar o essencial da temática desenvolvida.

À luz que “é importante a capacidade do professor em definir parâmetros adequados de avaliação” (Silva & Flores, 2014, 263), outro momento relevante no desenvolvimento da *webQuest* centrou-se na avaliação, uma vez que “deve especificar os critérios para o desempenho e para o conteúdo” (Carvalho, 2007, p. 303), dado que as crianças avaliaram e autoavaliaram-se, atribuindo pontos na plataforma do *ClassDojo* de acordo com os critérios apresentados na mesma. Na avaliação realizada com recurso à *ClassDojo*, tivesse cuidado na adequação dos parâmetros presentes, que pretenderam caraterizar o desempenho das crianças face à resolução de problemas (Silva & Flores, 2014), bem como qualificar o desempenho e dedicação das crianças demonstradas ao longo da *WebQuest*.

Face ao disposto, considera-se a utilização desta ferramenta uma mais-valia ao longo da prática educativa e na concretização da *WebQuest*, utilizada de forma correta e moderada, na medida que permitiu gerir o comportamento das crianças ao longo das ações educativas, dado o efeito que “estas situações [comportamentos] têm nos resultados escolares e na motivação dos alunos, pelo que urge encontrar soluções que evitem ou atenuem tais efeitos, pelo contrário, que estimulem a motivação para a aprendizagem, melhorando os resultados perseguidos” (idem, 262).

No que concerne à conclusão, este integrou um jogo educativo baseado no conteúdo abordado, como forma de recompensar as crianças pelo seu trabalho e esforço e, ainda, para consolidação da temática explorada.

A apreciação global face à prática desenvolvida com a *WebQuest* compreende vários momentos enriquecedores: permitiu observar as crianças a vivenciarem o espírito de cooperação, construindo conhecimentos através da pesquisa; desenvolveu competências sociais através do jogo e das interações nos grupos; estimulou a entreaajuda, apoio mútuo e partilha de saberes, além de que permitiu uma orientação segurança na internet desenvolvendo competências de literacia digital e de autonomia, responsabilizando a criança pelos conhecimentos construídos. Em conformidade, a atividade foi de grande valor pedagógico e profissional, perspectivada numa visão construtivista, na medida que consistiu numa aula não transmissiva de conhecimentos e que perspectiva a evolução, espelhando-se numa prática educativa diferenciada e contextualizada, facilitadora de aprendizagens significativas, onde todos ensinam e todos aprendem, num ambiente prazeroso, desenvolvendo ainda a

capacidade de negociação, proveniente da gestão de conflitos, retirando partido da socialização, onde os alunos não envergam o papel de consumidores (Estanqueiro, 2010).

Relativamente à criança da turma com NEE, como na atividade anteriormente descrita e refletida, sempre se manteve incluída e integrada nas atividades desenvolvidas com a restante turma, necessitando apenas de apoio mais individualizado (cf. Capítulo II). Importa salientar que não esteve presente na sala de aula numa parte do dia. No entanto, como a criança necessitava de desenvolver capacidades ao nível do raciocínio lógico matemático, preparou-se uma ficha de trabalho adaptada e adequada às suas capacidades e necessidades, baseada na temática abordada, sendo a mesma composta por momentos de pintura, bem como correspondência de figuras e identificação de quantidades. A criança desenvolveu atividades práticas de reconhecimento das horas, assim como as atividades de educação e expressão plástica, com especial enfoque no desenvolvimento da motricidade fina, através de atividades que englobou materiais manipuláveis. No decorrer da *WebQuest* a criança esteve integrada num grupo, sendo que ainda dispôs de um tablet que permitiu ter acesso a um relógio digital *online*, recurso potencializador para a criança face ao prazer demonstrado pelas tecnologias, na medida que também “assumem importância, auxiliando os alunos com necessidades especiais a realizar tarefas associadas com aprendizagem e a vida diária” (Arends, 2008, p.57) (cf. anexo 14).

O último ponto a refletir que espelha um pouco do percurso da prática educativa no 1.ºCEB está relacionado com o projeto de intervenção desenvolvido pela díade, intitulado “As Palavras Ganham Vida”, que compreendeu estratégias e recursos delineados de modo a minimizar as dificuldades na área de português, nomeadamente no domínio da leitura. Nesta perspetiva, foram traçados objetivos que incidiram na promoção do gosto pela leitura, atenuar dificuldades de aprendizagem face à mesma, no desenvolvimento de dinâmicas de partilha, cooperação e colaboração entre as crianças e dar a conhecer serviços e ambientes potencializadores à leitura.

Em conformidade, foram desenvolvidas ações educativas que tencionaram colocar em prática atividades face aos objetivos apresentados. Neste sentido, emerge a primeira atividade do projeto, um teatro de sombras referente à obra literária “Elmer”, de Davi McKee, concretizado de forma a cativar as crianças

para a leitura, uma vez que despoleta o deslumbramento e encantamento a quem assiste. Quando as crianças chegaram à sala de aula, o fantocheiro já se encontrava preparado, o que provou o diálogo face ao mesmo, com base no que se iria suceder. Com o ambiente criado, as luzes do fantocheiro acendem-se e emergem as sombras correspondentes às personagens. Durante o espetáculo, não se conseguiu visualizar as expressões faciais das crianças, mas conseguiu sentir a sua supressa através de comentários mencionados (“Uau como é possível”- J.” ou “Nunca vi nada assim”- A). Terminado, foi possibilitada às crianças a oportunidade de experimentarem e explorarem o cenário e as personagens, sendo visível algumas crianças a tentaram encenar alguns excertos do livro retrato, desvendando curiosidades acerca das sombras chinesas. Potencializadores no processo educativo, a manipulação e experimentação sobrepõem-se como obstáculo aos “alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos e experiências relevantes ” (Arends, 2008, p. 12). Efetivamente, o envolvimento da turma foi bastante visível, procedendo-se de seguida à interpretação da obra literária que integrou as TIC, com recurso ao jogo educativo e didático “Pensa, Responde e Ganha”, construído em *PowerPoint*, que compreendeu um conjunto de questões orientadoras graduais inerentes à história abordada, incluindo possibilidades de respostas representadas por letras. Aliado a este recurso, que provocou enorme agitação na sala de aula, promoveu-se o diálogo, com finalidade de auxiliar a compreensão e análise da obra representada, sendo que “assim se inicia a longa caminhada de aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 23). Dada que a história retrata as características de uma personagem diferente de todas as outras, o diálogo tornou-se relevante no que respeita à reflexão e sensibilização perante a aceitação da diferença, partindo das atitudes da personagem vivenciadas na história.

No momento posterior, pautou-se outra atividade que resultou num *storytelling*, com base na obra abordada, sendo que cada criança ficou responsável por um excerto da história e respetiva ilustração, bem como pela leitura da mesma de forma silenciosa, com o intuito desse excerto ser gravado posteriormente. Todos os recursos construídos foram compilados, originando como produto final um *storytelling*, através da ferramenta Movie Maker, destinado ao *blog* da turma, com o objetivo de valorizar o trabalho

desenvolvido pelas crianças, bem como a possibilidade dos encarregados de educação participarem ativamente no quotidiano escolar das crianças.

Aglomerando os interesses das crianças pela educação e expressão plástica e, dada a importância das expressões artísticas perante o desenvolvimento de capacidades na crianças, delineou-se a seguinte atividade, “não centrada na produção de obras de arte, mas na criança” (Sousa, 2003, 76), que proporcionou a cada criança construir o seu Elmer, decorando-os com diferentes materiais de desperdício. O objetivo que norteou esta atividade baseou-se no “indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento” (Ferraz & Dalmann, 2011, p. 44), revelando-se uma atividade motivadora e estimulante.

Perante os objetivos de despoletar o gosto pela leitura e de conhecer serviços e ambientes potencializadores à leitura apresentados no projeto de intervenção, foram consideradas iniciativas para desenvolver estes objetivos, que se basearam nas duas seguintes atividades distintas incluídas no projeto de intervenção. A primeira atividade corresponde na visita de estudo à biblioteca escolar enquanto a segunda incidiu na visita à Biblioteca Municipal pertencente ao concelho, decorridas em dias diferentes. Com efeito, a implementação destas duas atividades pretendeu sensibilizar as crianças perante o respeito pelos livros, em paralelo com o respeito dos espaços da biblioteca, agradavelmente confortáveis e que permitiram à criança o encontro com o livro, ressaltando para a compreensão das regras sociais que orientam o comportamento no interior destes serviços educativos.

No que concerne à visita na biblioteca escolar, foi fundamental para as crianças a abordagem à catalogação dos livros presentes nas estantes, no sentido de promover a autonomia na pesquisa de obras literárias e não literárias que despoletavam maior interesse, na medida que foram implementadas pela díade visitas quinzenais à mesma, permitindo às crianças efetuarem a requisição de livros. Relativamente à visita na Biblioteca Municipal, esta foi organizada previamente pela díade, que se descolou até à mesma com o objetivo de proporcionar a presença das crianças uma sessão de “Hora do Conto” neste espaço, necessitando de um ofício da Câmara do concelho que foi obtido. Efetivamente, as visitas de estudo refletem-se como

um meio motivador e privilegiado na construção de conhecimentos e na criação com novas vivências, na medida que “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas” (Monteiro, 1995,p. 173), considerando-se, assim, uma estratégia estimulante, que permite às crianças observarem, contactarem, conhecerem, interpretar, aprenderem e, sobretudo, saber respeitar o mundo que as rodeia. Nesta perspetiva, a visita de estudo foi guiada e orientada por um profissional da biblioteca, um bibliotecário, que proporcionou momentos de descoberta referentes aos diversos espaços da biblioteca, bem como aos recursos disponíveis, a estruturação dos mesmos e como podiam ser utilizados, procedendo-se, de seguida, à “Hora do Conto”, dinamizada por uma bibliotecária voluntária que abordou a obra literária “Estranhas Criaturas” de Cristiana Rubio. Não se limitando somente à visita de vista, em contexto sala de aula as crianças realizaram uma quadra que rimasse relativa à obra explorada, bem como se proporcionou um momento para o diálogo que abordou os conhecimentos e experiências vivenciadas mais significativas para as crianças, registando-as de seguida.

A última atividade do projeto compreendeu a construção de uma história coletiva produzida pela turma, designada “Eu Começo e Tu Acabas”, com recurso a uma imagem colada num balão. Partindo da visualização da imagem, a atividade foi iniciada pela diáde, que suportava um balão entre as mãos, passando-o a uma criança e concebendo-lhe a palavra, de modo a que a criança continua-se a história e assim sucessivamente. Efetivamente, a estratégia da passagem do balão tornou-se fulcral na medida que as crianças eram detentoras da palavra, manifestando, assim, atenção à criança que o detinha, bem como impulsionou o desejo de participar. Destaca-se que durante a construção da história, as crianças foram gravadas, com o objetivo de facultar, no fim, a sua audição. No momento posterior, foi solicitado às crianças o registo e a ilustração da história construída em grupo, verificando-se, na sua apresentação, que todas as histórias continham pormenores diferentes, constando-se a diversificação referente à compreensão da mesma. A atividade proposta privilegiou e enriqueceu o trabalho colaborativo e cooperativo que envolveu as crianças na aprendizagem, para além de que “existem estruturas de objetivos cooperativos quando os alunos só conseguem

alcançar o seu objetivo quando os outros alunos, com quem estão a trabalhar, conseguirem alcançar os seus” (Arens, 2008, p. 344).

Dado que não é suficiente o docente mencionar às crianças que ler é bom e produtivo no desenvolvimento da leitura, torna-se fundamental que este proporcione experiências para o seu contributo. Nesta linha de pensamento, realizou-se uma análise retrospectiva face aos resultados das ações desenvolvidas em torno do projeto de intervenção concluindo que os objetivos delineados, inicialmente, foram alcançados com sucesso. Perante este pressuposto apresentado, ao longo do projeto assistiu-se a uma evolução gradual das crianças ao nível da leitura, provenientes da promoção dos hábitos de leitura, na medida que as crianças passaram a visitar a biblioteca escolar com mais frequência. Constata-se um determinantemente interesse e gosto pela leitura, visível na própria iniciativa das crianças perante a requisição de livros. Importa realçar que se promoveu dinâmicas de partilha, cooperação e colaboração, refletindo-se no final do projeto um progresso ao nível da gestão de conflitos, pois “é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interação e de partilha de saberes” (Sanches, 2001, p. 51). Todos os momentos vivenciados ao longo do projeto de intervenção foram fotografados e fixados na parede da sala de aula, possibilitando o seu registo e valorização do trabalho desenvolvido pelas crianças (cf. anexo 15).

Terminada a descrição e análise das atividades concebidas nos contextos educativos, que espelharam um pouco da prática educativa do processo desenvolvido na PES, seguir-se-á uma reflexão final, com base uma reflexão crítica acerca do seu percurso formativo, bem como enquanto autora na construção do saber das crianças.

REFLEXÃO FINAL

“Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos” (Estanqueiro, 2010, p.121)

O presente momento reflexivo tem como base demonstrar a construção progressiva do percurso formativo da mestrandia, decorrente da Licenciatura em Educação Básica e do ciclo de estudos referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, potencializadores na promoção e desenvolvimento de competências de aprendizagem fundamentais ao longo da PES.

Conferindo o olhar sobre o percurso de um profissional de educação como um “vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4), realizou-se uma análise retrospectiva das práticas educativas desenvolvidas, fortalecidas pela transversalidade do processo vivenciado em cada nível educativo, proporcionado por momentos de aprendizagem através da mobilização dos conhecimentos, competências e atitudes perante o contexto, sustentando-se na articulação de conceções teórico-práticas, bem como promoveu o saber pensar e agir perante diferentes contextos e intervenientes educativos, permitindo construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa para a tomada de decisões, em prol duma planificação e avaliação das ações educativas de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens todos os atores (DL n.º 74/2006, de 24 de março; Ribeiro, 2016/2017).

Conforme o referido, o relatório de estágio reflete o percurso desenvolvido em ambas as valências educativas baseando-se nos pressupostos inerentes à metodologia de investigação-ação, nomeadamente as etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão de forma cíclica (Vieira & Moreira, 2011, p.57). Adotando uma postura de descoberta e crítica, esta metodologia contribuiu para problematizar teorias e práticas, bem como responder aos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças. Salienta-se que a mesma desempenhou um papel inegável na formação desenvolvida, permitindo investigar e intervir em situações reais, refletindo-se no

aperfeiçoamento e transformação das práticas educativas. Para tal, foi necessário que a adoção de uma postura investigativa e indagadora, na medida que ser docente investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6), que impele para o desenvolvimento profissional.

Dada a importância que da observação ajuda em “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), o processo de observação foi a base de todo o processo educativo, constituindo-se transversal e essencial no conhecimento do ambiente educativo e nas multiplicidades de interações existenciais. Foi também promotor na recolha de informações relevantes que permitiram corresponder aos interesses e necessidade crianças, uma vez que a criança foi considerada o epicentro de toda a ação educativa. Com efeito, sentiu-se uma enorme progressão relativamente ao processo da observação, inerente ao desenvolvimento da capacidade de concentração da atenção, que carece ser praticado, sendo visível uma evolução mais notória no contexto do 1.ºCEB, face ao contexto EPE, na medida que este último foi o primeiro a ser presenciado, emergindo dificuldades que foram superadas ao longo do mesmo, mas que, contudo, não foram sentidas no 1.ºCEB. Para o aperfeiçoamento referente a este processo, registaram-se notas de campo em diários de formação, que permitiam recolher dados emergidos da ação educativa, face às aprendizagens e desenvolvimento das crianças (Cf, Capítulo II).

Efetivamente, os registos efetuados impulsionaram a melhora das ações futuras, fazendo-se iniciação a uma planificação, tendo como base as aprendizagens das crianças. Nesta linha de pensamento, reforça-se esta etapa por ter sido fundamental na construção ajustada da planificação, tal como na avaliação, nas reflexões sobre as ações. No que respeita à planificação, “processo multifacetado e contínuo que abrange quase o que os professores fazem” (Arens, 2008, p.101), esta diferenciou-se nas duas valências educativas, sendo que na EPE foram realizadas em tríade, enquanto n 1.ºCEB foram construída de forma mais individualizada permitindo desenvolver competências de autodidático fundamentais para a autonomia profissional. Contudo, a planificação em ambos os níveis educativos deteve carácter flexível e visou atender às características individuais das crianças, considerando os seus interesses e necessidades, além de envolver outros conhecimentos e outras

competências não visadas nas metas curriculares (Cf. Capítulo II). Neste contexto, relevou-se a articulação de saberes curriculares e transversais indispensáveis para uma aprendizagem significativa e uma preparação do cidadão numa era de incerteza e de mudança. Procurou-se, também, que a ação fosse ao encontro da escuta das vozes das crianças, auxiliando-os nas suas descobertas, relativas a si próprios e aos outros, consciencializando-os dos seus limites e como superá-los. À luz do olhar que no “processo de planificação, os professores podem variar o tempo, os materiais e as atividades de aprendizagens para ir ao encontro das necessidades de cada aluno da turma” (Arends, 2008, p. 132), tivesse em atenção a possibilidade de corresponder ao máximo de particularidades de cada criança, perante uma turma heterogénea, adequando as planificações, aperfeiçoamento da metodologia e das estratégias que permitiram dar continuidade à construção de conhecimentos, bem como proporcionando um apoio mais especializado às crianças que mais necessitavam. Uma dificuldade sentida e superada ao longo da prática educativa incidiu na elaboração de atividades específicas para as crianças, especialmente para uma criança com NEE. Apologista da inclusão e da equidade, planificaram-se atividades educativas baseadas em processos inclusivos, á luz de que não basta, simplesmente, a criança em questão se sentir integrada com as restantes crianças no interior da sala de aula, mas passa pelo modo como se organizam e gerem as atividades, bem como na procura de interações entre todos os elementos da turma (Sanches, 2001). Nesta lógica de pensamento, procurou-se integrar esta criança nas atividades educativas que se consideravam motivantes e necessárias, reconhecendo, logo à partida, que iriam ser conseguidas, necessitando apenas de um apoio mais individualizado. No entanto, planificou-se atividades educativas específicas, de acordo com as suas capacidades e necessidades, procurando proporcionar momentos de aprendizagem significativas e desafiantes. Assim, reconhece-se que o processo de planificação evoluiu ao longo do percurso formativo, procurando-se criar as condições essenciais que visam a promoção da autoestima e autoconfiança de cada criança, aliada à prática de estratégias diversificadas e diferenciadoras, potencializadoras e enriquecedoras para o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo como base os processos mencionados anteriores – observação e planificação –, estes permitiram a preparação da ação educativa, revelando-se

uma evolução profissional nesta etapa. Com efeito, salienta-se que a PES vivenciada na primeira valência – EPE - impulsionou o crescimento profissional na ação educativa, notório na iniciação da prática educativa do 1.ºCEB, patenteado por um sentimento de autoconfiança. Relativamente às dificuldades vivenciadas na ação, destaca-se a gestão do tempo das atividades delineadas, nomeadamente no 1.ºCEB. Por outras palavras, no início da PES, sentindo-se dificuldade na previsão do tempo inerentes atividades, reflexo da falta de conhecimento sobre os ritmos de aprendizagem das crianças. No entanto, este obstáculo foi superado no decorrer da prática educativa, uma vez que a mesma refletiu e considerou pertinente reduzir, algumas vezes suprimir, aos números de atividades previstas por aulas, bem como aumentar o tempo previsto para a sua concretização, de acordo com os ritmos das crianças. Adotando esta postura face à ação educativa, a mestranda começou a conseguir responder de forma mais eficaz às situações surgidas no momento, uma vez que “não é a ação que deve obedecer a um plano prescrito de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Subjacente ao processo da ação, surge as etapas da reflexão e da avaliação. No domínio da avaliação, a mestranda interferiu de forma aprazível, através de estratégias diferenciadas nas duas valências educativas, possibilitando a avaliação de cada criança, bem como a sua progressão. Também se valorizou os instrumentos de observação e reflexão, corroborados no capítulo II (diários de formação e grelhas de observação), aliados às conversas formais e informais despoletadas entre a mestranda e as docentes cooperantes, como as conversas surgidas em tríade, conduzindo ao cruzamento de perspetivas observadas. Porém, à luz que “a descrição e análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem” (idem, 2008, p. 82), foi necessário desenvolver momentos de auto e heteroavaliação da mestranda, referentes às intervenções e o impacto dessas aprendizagens nas crianças, impulsionando uma reflexão sobre as suas ações educativas relevantes para o enriquecimento de um profissional de educação.

Todos estes momentos requerem da reflexão, dado que “a reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la,

constituindo um acto natural quando percecionamos diferentemente a acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.31). Com efeito, esta foi transversal no processo formativo em análise no relatório de estágio e permitiu refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, possibilitando interrogar-se sobre as práticas educativas, possibilitando voltar ao passado e rever os acontecimentos vivenciados, benéfico no desenvolvimento como profissional de educação (Cf. capítulo II). Por conseguinte, a reflexão apoiou-se no diário de formação, por ser “um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008 p. 89) (Cf. Capítulo II). Outros momentos foram propiciados para a reflexão, como os seminários de formação referentes à PES, que decorria uma vez por semana entre as estagiárias e supervisoras institucionais, que privilegiou o diálogo reflexivo sobre a observação e a ação, como também permitia a troca de experiências e de partilha para a conquista do saber-fazer profissional, sendo assim consideradas “oportunidades de debate e reflexões sobre os diferentes contextos educativos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.113). Para além dos seminários, salienta-se o trabalho colaborativo da díade e da tríade, como as reuniões de supervisão conjunta entre as orientadoras cooperantes, par pedagógico e supervisora institucional (Cf. Capítulo II).

Face ao explanado ao longo do documento e, dado que “sem boas aprendizagens, não há bons resultados” (Oliveira-Martins, 2017, p.8), procurou-se desenvolver ações educativas promotoras do desenvolvimento de capacidades de aprender, sendo a base para a aprendizagem ao longo da vida (idem). Como tal, foram desenvolvidas ações educativas apoiadas em recursos e metodologias dinâmicas e interativas essenciais para a renovação da educação, uma vez que promovem a utilização de metodologias construtivistas, mais eficazes na resposta aos interesses e motivações das crianças, bem como na formação do cidadão do século XXI. Destaca-se, assim, as potencialidades inerentes à flexibilidade do currículo que possibilitou a concretização de práticas educativas inovadoras mais abrangentes, à articulação de saberes que fomentaram práticas significativas e inovadoras, refletidas e planeadas a pensar nas crianças, com o intuito de proporcionar momentos de aprender a aprender com as crianças.

Com olhar retrospectivo face ao desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais, proporcionadas no percurso profissional, verifica-se

que existiu uma progressão ao nível de construção de saberes teóricos e da práxis, sendo que PES permitiu-lhe compreender e valorizar a formação do perfil duplo. Com efeito, torna-se fundamental que o educador e professor do 1.ºCEB promovam uma relação baseado no trabalho colaborativo e cooperativo, com base em atividade realizadas em conjunto e que valorizam ambos os currículos, numa perspetiva construtivista da aprendizagem e da prática educativa, de forma a desenvolver uma base mais sólida de modo a alcançar o sucesso educativo (Serra, 2004).

Perante a conclusão deste ciclo de estudos, evidencia-se a formação inicial como a primeira etapa do seu percurso profissional, pretendendo, no futuro, conduzir-se pela metodologia de investigação-ação, no trabalho colaborativo e de projeto, na perspetiva de transformar contextos educativos. Baseada na paixão, na dedicação e na magia, o amor pelo ensino e pelas crianças foi crescendo ao longo das práticas, acreditando, assim, que marcou a vida de algumas, considerando que “aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 1995, p.14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa. *Revista Elo – número especial – A formação de professores* (pp. 167- 185). Guimarães: Centro de Formação de Francisco de Holanda.
- Alonso, L., & Roldão, M. (Coord.) (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bénitez, M. de P. (2000). *Historia de la educación*- Revista interuniversitaria. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M.J & Guimarães, C.F. (2012). *A Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ªed.). São Paulo: Paulus Editora.

- 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.
- Coll, C. & Solé, E. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Cool, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Lisboa: Edições Asa.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes (Coord.) et al., *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, XIII (2), 355-379.
- Dante L. (2005). *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. (12^a ed.). São Paulo.
- Delors, J. (org.) (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (9.^a ed.). Porto: ASA Editores.
- Departamento de Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.ºCiclo* (4^a ed.). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva - De Aluno ao Expressante. In M. Ferraz (Coord.), *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

- Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1ºCiclo: que perspetivas? In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401- 410). Braga, Universidade do Minho.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). "Práticas com TIC potenciadoras de mudança", Trabalho apresentado em 1st International Conference on Teacher Education (INCTE), In *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE - 1st International Conference on Teacher Education (INCTE)*, Bragança.
- Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (ed.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 01 de junho de 2017 disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>
- Formosinho, J. O. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola. In Oliveira-Formosinho, *Em Direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: Uma investigação na formação de educadores de Infância* (pp. 94- 120). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Génard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

- Genishhi, C. (1992). Framing the Ways. In C. Genishi (1992) *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice* (pp. 1-2). New York: Teachers College Press.
- Guedes, A. J., & Rego, M. Á. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. *Subsídios para uma proposta* (pp. 1-12) Revista Ibero-americana de Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^aed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^aed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education- An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo. Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. G. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R.. (1989). *Trabalho de Projeto: 1. Aprender por Projetos centrados em Problemas*. (Coleção Ser Professor). Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (1998). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. (2.^a ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^aed) (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- 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. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de professores* (2.^aed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (s/a). *Orientações para atividades de leitura: Programa - Está na Hora dos Livros, Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, M. (1995) Intercâmbios e Visitas de Estudo. In *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. (2ª ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J et al., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2009). O Movimento da Escola Moderna no olhar de Filomena Serralha e de Francisco Marcelino. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp.632-635). Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp.522-530). Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. (4ª ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Martins, G. (coord) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho (org) (2002). *A Supervisão na Formação De Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento - a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quadros-Flores, P. (2011). *Os dez Princípios de uma boa prática*. In Ana Paula Vilela, (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98.) Cadernos, Escola e Formação. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2010). A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede. In A. Peres & R. Vieira (Coord.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 205-221). Leiria: APAP Chaves, CIID-Instituto Politécnico de Leiria.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In VI *Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Universidade do Minho, Braga.
- Ramos, M. & Costa, J. (2004). “Os professores e a (re) construção do currículo na escola: a construção de projetos curriculares de escola e de turma. IN Costa, J., Andrade, A., Mendes, A., Costa, N. *Gestão Curricular: percursos de investigação* (pp. 79-86) Theoria poiesis praxis: Universidade de Minho.
- Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento Curricular* (6ªed.). Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In Marques, R. & Roldão, M. (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico* (pp.11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2013). *A escola na sociedade da informação e do conhecimento*. Castelo Branco: RVJ-Editores.
- Sá-Chaves, I. (org) (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 8, (pp. 103-115). Acedido a 10 de maio de 2017, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/694/586>.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In. P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. II, (pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, A. (2011). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS*. *Pedagogia para a Autonomia - Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (523-534). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Silva, A. (2011). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS*. *Pedagogia para a Autonomia - Actas do Congresso*

- Ibérico/ 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp. 523-534) Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: *espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas* (Vols. 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A; Dias, A; Bessa, F; Ferreira, M; Vieira, S (2008). *Investigação – Acção: metodologia preferencial nas práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Spodeck, B. & Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância. (2ª ed.). In O. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6.ª ed). Coimbra: Edições Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- Vala, A. (2012). *O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Escola Moderna.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (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.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Carnaxide: Santillan.

- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª 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 – 1.ª 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 – 1.ª Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação. Graus académicos e diplomas de ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República – 1.ª Série – N.º 38*. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126, 1ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e 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* nº129. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República, 1.º 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 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – 1ª Série* – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Habilitações, Mestrados, Doutoramentos, Pós-Graduações.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário Da República — 1.ª Série* nº65. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensino básico e secundário.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 – 1.ª Série* - A. 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 – 1.ª 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, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. *Diário da República, 1.ª Série* – N.º 165. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009 – 1.ª 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.
- Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho. *Diário da República – 2.ª série, n.º 178*. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho Normativo 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 10-A/2015 de 19 de junho. *Diário da República* – 2.^a Série – N.º 118. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 262/ 2011 de 31 de agosto. *Diário da República* n.º 167/2011 – 1.^a Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamentos das creches.

Agrupamentos de Escolas de Matosinhos (2016-2017). *Plano Anual de Atividades da Turma*.

Agrupamentos de Escolas de Matosinhos (2013-2017). Projeto Educativo de Agrupamento.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2016-2017). *Plano de Atividades do Grupo*.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2016-2017). *Plano Educativo Individual*.

Ribeiro, D. (2016/2017). *Ficha Curricular de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1-º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

NM