



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

O percurso de formação é sentido pelas interações, conhecimentos e sentimentos partilhados que contribuem para quem sou e quero ser. Cabe-me agradecer profundamente o apoio e fé na concretização de mais uma etapa a todos que de alguma forma partilharam este caminho a meu lado.

Ao Luís Oliveira, que sempre acreditou em mim e me encorajou a realizar os meus sonhos. Agradeço-lhe a ele, como o melhor amigo que uma esposa pode ter, pela compreensão, amor e carinho demonstrados.

Aos meus pais, que estiveram presentes ao longo desta e outras etapas, mostrando-se disponíveis para ajudar e apoiar no que fosse necessário.

Ao meu irmão, que me mostrou com exemplo que a perseverança e o alento são essenciais para chegarmos aonde queremos chegar.

Às minhas amigas, Ana Edite, Ana Luísa e Sofia Ribeiro por todo o carinho, apoio, força, motivação e compreensão partilhados ao longo destes anos. Sem dúvida que foram uma parte enriquecedora deste percurso, partilhando saberes e alegrias que me permitiram encarar com mais otimismo esta etapa. E destas, destaco um agradecimento especial para o meu par pedagógico, que me acompanhou com paciência e inspiração marcando-me intensamente.

À Inês e Tatiana, um agradecimento sincero pela disponibilidade e companheirismo em todos os momentos.

Às crianças dos dois contextos da prática educativa e escolar, que de múltiplas formas me conquistaram e me fizeram acreditar que escolhi o caminho profissional certo.

À Educadora Altina e ao Professor Pedro, pelos bons exemplos profissionais transmitidos. Os conselhos, dicas, e todo o apoio que contribuíram para a minha formação enquanto docente de perfil duplo foram muito importantes.

Às Supervisoras Institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Flores, por me ajudarem a evoluir continuamente, num saber profissional

crescente onde a reflexão e a supervisão assumiram posições relevantes para a minha vida pessoal e para a prática docente.

À Doutora Deolinda Ribeiro, pela disponibilidade, orientação e sobretudo inspiração ao longo deste percurso.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto que me acompanharam ao longo deste percurso formativo. A todos, muito obrigada.

## RESUMO

O Relatório estágio assume-se como um documento reflexivo do percurso formativo, sendo um dos requisitos fundamentais na obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Permitiu condensar em si saberes e práticas profissionais docentes conquistadas ao longo da prática educativa e pedagógica nos contextos da Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do percurso formativo, procurou-se refletir sobre saberes científicos, educativos, pedagógicos, didáticos, e outros construídos pela reflexão sobre a prática, numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem, como refere o Decreto-lei nº 79/2014. No desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada salientam-se as etapas de investigação-ação, fundamentais para a intervenção educativa enquanto estratégia de cultura de mudança e transformação profissional; a metodologia construtivista como uma corrente de pensamento que releva a construção do sujeito a partir da sua interação com o meio, fomentando o desenvolvimento de múltiplas competências fundamentais na nova era social e tecnológica, contribuindo para a formação de um cidadão ativo, crítico, criativo, empático e que resolve problemas assumindo uma atitude ética e de respeito para com o outro; e o processo colaborativo em diáde de formação que enriqueceu toda a dinâmica de preparação, intervenção e reflexão.

Em conformidade, este mestrado possibilitou construir uma identidade profissional de duplo perfil colocando em evidência as competências a este inerentes, numa (re)construção pessoal e profissional marcada pela reflexão e colaboração.

**Palavras-chave:** Educação; Investigação-ação; Reflexão; Perfil Duplo.



## ***ABSTRACT***

The Internship Report is a reflexive document of the training course, being one of the fundamental requirements in obtaining the master's degree in Pre-primary Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It has allowed to concentrate on itself the know-how and professional teaching techniques conquered along the educational and pedagogical practice in the context of Preschool and 1<sup>st</sup> Cycle Education.

Along the educational route, thus sought to reflect about the scientific, educational, pedagogic, didactic and other knowledges built by pondering about the execution, on a learning perspective for the articulation in between knowledge and the way to transmit it seeking the learning, as it refers law nº 79/2014. Research-action steps outstand in the development of the Supervised Educational Practice, which are fundamental for the educational intervention as a strategy of change in culture and professional adaptation; the constructivist methodology as a current of thought that highlights the construction of the subject from its interaction with the environment, fostering the development of multiple fundamental competences in the new social and technological era, contributing to the formation of an active, critical, creative, empathetic and that solves problems by taking an ethical and respectful attitude towards the other; And the collaborative process in training dyad that enriched all the dynamics of preparation, intervention and reflection.

Accordingly, this master's degree made it possible to construct a dual-profile professional identity by highlighting the inherent competences in a personal and professional (re) construction marked by reflection and collaboration.

**Keywords:** Education; research-action; Reflection; dual-profile.



## ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de Anexos	XI
Lista de Abreviações	XIII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e legal	3
1. Princípios educativos e pedagógicos da ação	3
1. A criança no epicentro da prática na educação pré-escolar	12
2. A criança no epicentro da prática no 1.º CEB	17
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
1. Caracterização da Instituição Educativa	25
2. Caracterização do Contexto da Educação Pré-escolar	28
3. Caracterização do Contexto do 1º Ceb	35
4. Similitudes e Contrastes	40
5. Metodologia de Investigação	42
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	45
1. Ações Desenvolvidas na Educação Pré-escolar	46
2. Ações Desenvolvidas no 1º Ceb	60
Reflexão Final	78

Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos Orientadores	96

## **LISTA DE ANEXOS**

(Suporte Digital)

Anexo 1 – Registos Fotográficos

Anexo 2 – Diário de Formação

Anexo 3 – Narrativa Reflexiva

Anexo 4 – Guião de Observação

Anexo 5 – Planificações

Anexo 6 – Uma Cidade em Ponto Pequeno

Anexo 7 – Projeto de Intervenção



## **LISTA DE ABREVIações**

**RE** – Relatório de Estágio

**CREC** – Complemento Regulamentar Específico de Curso

**UC** – Unidade Curricular

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**FUC** – Ficha da Unidade Curricular

**EPE** – Educação Pré-escolar

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**MEM** – Movimento Escola Moderna

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**RIA** – Regulamento Interno do Agrupamento

**PE** – Projeto Educativo

**PAG** – Plano de Atividades de Grupo

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária



## INTRODUÇÃO

A elaboração do presente Relatório de Estágio (RE) enquadra-se no Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Com efeito, este relatório reflete um percurso formativo pautado pelo desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que correspondem ao solicitado na Unidade Curricular (U.C.) da Prática Educativa Supervisionada (PES) que se desenrolou ao longo do 3º e 4º semestre, cujas competências constantes na Ficha da Unidade Curricular (FUC) se prendem, com uma mobilização dos diferentes saberes para a ação; desenvolvimento de um perfil profissional reflexivo e investigativo; planificação e avaliação da ação educativa; e a co construção de saberes profissionais sustentados numa indagação constante sobre as práticas profissionais como forma de desenvolvimento ao longo da vida (FUC, 2016-2017).

A PES assentiu o contacto com duas realidades educativas distintas que se preconizaram na mesma instituição da rede pública da cidade de Matosinhos. Através desta foram colocadas em evidência estratégias articuladoras dos saberes que enfatizaram uma multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

Assim, a PES em Educação Pré-escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) desenvolveu-se em períodos diferentes, num total de 220 horas em cada valência, sendo que na EPE o grupo era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, e no 1ºCEB por 25 crianças do 2º ano do Ensino Básico. Ambos os contextos educativos facultaram o aperfeiçoamento de competências para o desempenho de um perfil duplo regulado pelos Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001 (de 30 de agosto de 2001), em cooperação com os diversos intervenientes educativos.

O presente documento articula três capítulos de forma sequencial e uma Reflexão Final. No primeiro capítulo mobilizou-se um conjunto de pressupostos teóricos e legais inerentes aos princípios educativos e pedagógicos que norteiam a ação, relevando um enquadramento da educação na atualidade. Partindo de alguns modelos educativos e pedagógicos que se revêm na escola e no perfil do profissional em educação procurou-se fundamentar a PES, cruzando a teoria com a prática.

O segundo capítulo remete para a caracterização da instituição e dos contextos educativos onde se desenvolveu o estágio supervisionado. Enfatizando as semelhanças e diferenças entres os dois contextos educativos, procurou-se numa metodologia de investigação-ação, entre observação, planificação, ação e reflexão superar as limitações da teoria e da prática. Permitindo assim conhecer a realidade educativa e institucional, intervir e refletir na ação, contribuindo para o crescimento profissional da mestranda através da mobilização de saberes profissionais e éticos. Note-se que foi assumida uma postura crítica e indagadora capaz de problematizar as exigências da prática, procurando em conformidade desenvolver competências sociais, profissionais e pessoais numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tal como definido na FUC (2016-2017).

No terceiro capítulo, encontra-se uma descrição e análise reflexiva e escrita das ações desenvolvidas, salientando práticas inovadoras e criativas, procurando compreender o seu impacto nos contextos em questão, na aprendizagem das crianças e na formação da mestranda. Em consonância com o capítulo I, analisaram-se as estratégias pedagógicas protagonizadas na prática educativa sob o referente concetual anteriormente abordado.

Numa súmula final reflexiva, a Reflexão Final ilustra o percurso formativo da mestranda, evidenciando aprendizagens pessoais e profissionais emergentes das ações evidenciadas no capítulo III. Em conformidade com o exposto, o Relatório de Estágio assume-se como um documento reflexivo da evolução enquanto futura profissional docente em educação.

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

Numa perspetiva catalisadora da educação, visa-se destacar a dimensão do profissional de perfil duplo de educação na ação, refletindo sobre os pilares em que assenta a educação, na atualidade, e que pressupostos se baseia a sua ação em contexto da PES.

Num primeiro momento evidencia-se o conceito de educação, abordando os princípios educativos e pedagógicos que premeiam a ação do profissional de educação.

No segundo e terceiro momento, a mestrandagem salienta os fundamentos teóricos e legais que serviram de suporte à prática na educação pré-escolar e à prática docente no 1º CEB, respetivamente.

### **1. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E PEDAGÓGICOS DA AÇÃO**

“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania” (Alarcão, 2001, p.18).

A educação nos primeiros anos de vida, do ponto de vista formal tem início na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, constituindo etapas fundamentais na formação de cidadãos autónomos e responsáveis pelas suas ações. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) refere neste sentido que a educação é um direito fundamental de qualquer pessoa, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos e uma maior compreensão entre todas as nações.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) vem neste sentido corroborar a ideia da educação enquanto direito fundamental,

apregoando educação e cultura para todos (Lei 46/86 de 14 de outubro), concedendo o “direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (idem, art.2º). Portanto, é dever do Estado Português e das outras nações desenvolver condições para que este acesso à educação para todos se proporcione, permitindo à criança construir ativamente os seus conhecimentos e a desenvolver capacidades e atitudes que vão ao encontro do perfil do aluno do século XXI.

Neste contexto, o perfil do aluno remete-nos para uma questão prioritária, do que é a educação nos dias de hoje e o seu contributo para a criança. Educar remete para uma necessidade do próprio ser humano permitindo que uma pessoa se possa integrar na sociedade, seguindo os princípios que as regulam e ordenam. De facto, a educação é assumir um “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, (...) capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE., cap. I, artigo 2º, ponto 5). Portanto, a educação, mais que um dever, impõe-se como um direito que se estende a todos. Sendo, por isso, da responsabilidade do profissional de educação ir ao encontro dos interesses de todos sem descurar das suas obrigações educacionais relativamente às orientações, programas e metas previamente estabelecidos e homologados pela lei portuguesa.

Os estudos de investigação na área da educação, tiveram uma influência nos documentos acima mencionados, desempenhando um papel preponderante e transformador da ação educativa e pedagógica nas escolas, permitindo conhecer como a criança se desenvolve e aprende. Com a reformulação das Orientações Curriculares para Educação de Infância (OCEPE), a influência destes estudos realizados em diversos países, reconhecem na criança um “sujeito e agente do processo educativo”, considerando as suas vivências como experiências de aprendizagem relevantes para definir o que sabem e o que são capazes de saber-saber e saber-fazer, respetivamente (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Neste âmbito as metas e programas definidos pelo Ministério da Educação (Departamento de

Educação Básica, 2004) reforçam estes saberes repercutindo-se no desenvolvimento das crianças.

Salientam-se os estudos e teorias no âmbito da educação, na medida em que estes, atualmente, têm um impacto significativo nos paradigmas e concepções pedagógicas das práticas educativas dos profissionais da área da educação, conferindo relevo ao sócio construtivismo. O paradigma sócio construtivista relega para a criança um papel ativo na construção do conhecimento, encarando-a como “um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.121). Neste sentido Fosnot (1996, p.9) refere que a aprendizagem construtivista “sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias.” Esta abordagem permite que a criança construa novos entendimentos, evoluindo gradualmente através da “interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.22).

Num paradigma construtivista, procura-se uma educação holística e integradora, na medida em que se prevê que a criança assuma um papel ativo na sua aprendizagem, construindo o seu conhecimento a partir das suas experiências quotidianas e nas quais se sintam realmente envolvidas (Yus, 2002). A construção do saber em contexto social é a característica principal do sócio construtivismo, pois a criança não aprende apenas em contexto formal, mas também em contextos não formais e informais. Sobre a importância das aprendizagens em diferentes contextos, Brunner (2000) refere que os aspetos culturais influenciam de modo intrínseco a construção da identidade e desenvolvimento da criança. A criança, no seu todo representa aquilo que é por influência do meio que a rodeia, sendo através dos elementos culturais que a caracterizam que o educador/professor pode intervir no processo de desenvolvimento educativo de forma a motivá-la e estimulá-la nesse processo de aprendizagem biopsicossocial, cabendo ainda ao profissional de educação

ser o “suporte na construção do conhecimento das crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p.54) e mediador das suas ações.

Neste âmbito, o perfil duplo do profissional de educação, tem como competências fundamentais comuns a escuta da criança enquanto suporte de conjecturação de uma ação pedagógica, adequada ao seu público de ação. Para isso deve escutar as crianças através de um “processo de procura de conhecimento sobre (...) seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.28).

Conhecer as crianças neste entendimento, permite ao docente identificar as motivações intrínsecas para a aprendizagem e assim proporcionar estímulos adequados à sua progressão, bem como identificar os fatores afetivos e emocionais que influenciam de forma positiva a construção do conhecimento pela criança. Conhecer o grupo é diferente de conhecer cada criança, por isso a homogeneização do ensino é contraproducente na aprendizagem das crianças. De facto cada criança que chega à sala já traz vivências e conhecimentos sob os quais os novos devem assentar.

Assim, considerando a organização curricular da educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, a EPE deve ser encarada sob o ponto de vista da continuidade educativa. De acordo com Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008, p.74) esta “ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade”, transversal e complementar entre os diferentes níveis educativos. De facto, antecipar os conhecimentos prévios deve estar na génese da ação, por forma a não haver repetições que gerem desmotivação na criança. Ao contrário disto, a continuidade educativa deve promover o que é novo, suportando-se em novas tarefas e novos significados construídos e colocados em prática.

Sendo assim, o docente de perfil duplo, como agente do saber-aprender, deve partir do que a criança já sabe, para a construção de novos conhecimentos. Segundo Lopes da Silva *et al.* (2016) a aprendizagem deve

integrar os saberes previamente adquiridos com os novos conhecimentos de modo a que seja significativo para a criança.

Na prática educativa, deve-se entender cada criança como um ser individual, com concepções e ritmos de aprendizagem diferentes, não se podendo generalizar e ensinar-aprender todas as crianças da mesma forma. É dever destes profissionais, considerar os conhecimentos prévios para criar oportunidades de aprendizagem que desafiem e motivem para a construção do saber.

Os profissionais de educação devem então refletir sobre, a criança e sobre o processo de aprendizagem da mesma, devem ter um reportório reflexivo decorrente das suas observações da prática que lhe permitam orientar a ação, em função das necessidades e interesses da criança, sem descuidar da importância que a interação e a relação entre as crianças-crianças e crianças-adultos no geral contribuem para o desenvolvimento desta, como será referido posteriormente no capítulo II.

Com efeito, os profissionais de educação devem assumir práticas profícuas a todas as crianças, considerando-as na sua individualidade, e promovendo práticas diferenciadas que privilegiem “a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício”, mas também a “participação coletiva” das crianças no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.29).

Atualmente, a diferenciação pedagógica está presente em todas as salas de aula e tem ganho relevo pela diversidade de estratégias que o docente tem vindo a adotar. Diferenciar não é conceder mais tempo na realização das tarefas, mas planificar e desenvolver estratégias eficazes que promovam a aprendizagem e acompanhem o ritmo de cada criança. Todas as crianças são diferentes, têm características e formas pessoais de aprender que devem ser descortinadas pelo profissional educativo de forma a gerir o currículo com base na construção de experiências potenciais deste processo tão complexo de ensino-aprendizagem. Concorda-se desta forma que “a diferenciação pedagógica pode ser inclusiva se centrada na classe e no currículo” (Sanches,

2011,p. 185). “Não é uma acção primordialmente retroactiva, mas sim a desenvolver de forma inter-relacionada com o quotidiano do trabalho da sala de aula” (Santos, 2009, p.4).

A diferenciação pedagógica, no contexto do PES, verificou-se na diferença das idades das crianças que frequentavam o jardim-de-infância e na sala do 2º ano do 1º ciclo, estendendo-se a fatores como o género e contexto familiar e o ritmo de aprendizagem de cada uma. Agir em função das necessidades e interesses de um público tão diverso cultural e socialmente, tornou-se uma missão desafiante, pois foi necessário estimular as crianças mais desenvolvidas e por outro lado adequar as práticas educativas às menos desenvolvidas de modo a não gerar desmotivação na concretização das atividades e conseqüentemente na aquisição das aprendizagens. É exigido do profissional de educação que proporcione às crianças uma maior responsabilidade e centralidade no seu próprio desenvolvimento, possibilitando-lhes que se consciencializem em relação a si próprios e à sua forma de construir conhecimento. Contribuindo com o que cada um tem de melhor e assim crescer num ambiente enriquecedor mútuo (Flores, Ramos & Escola, 2015, Tomlinson, 2008). Com efeito estes aspetos verificaram-se na prática educativa do 1ºCEB, tendo sido escolhida uma abordagem tecnológica que se aproximasse à realidade então vivida no quotidiano desta geração de crianças e tendo construído desafios educacionais adequados às diferentes crianças.

Segundo Sousa (2010) a diferenciação curricular sucede sempre que o professor age em função da criança de acordo com o que já sabe e o que é necessário aprender (p.8). Neste sentido, a educação diferenciada é um processo sempre em movimento que visa uma adequação constante, onde prevaleça uma diversificação de metodologias e desafios à altura das crianças.

Na gestão do currículo, a diferenciação pedagógica deve ter um carácter respeitador das diferenças e construído em interação. Como processo de construção e desenvolvimento, o currículo implica “ unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível

do planeamento em contexto e do processo ensino-aprendizagem” (Mendonça, 2002, p.57). Porém, a flexibilidade do currículo permite responder de forma ajustada às especificidades de cada criança e de cada contexto. Remetendo, para o papel do docente de duplo perfil, garantir o sucesso educativo das crianças utilizando as estratégias pedagógicas adequadas. É também da responsabilidade do docente “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais” (Roldão, 1999, p.48).

Os trâmites curriculares permitem o cruzamento de práticas com o objetivo de responder a situações concretas, apostando numa flexibilidade do mesmo, cabe à escola gerir o currículo com base nos saberes e competências que espera que as crianças atinjam (Pacheco, 2003). A construção de um currículo adequado que vá ao encontro da necessidade e motivação da criança deve ser co construído com o grupo e os adultos, pois “aprender a observar a criança exige a apropriação de instrumentos de observação sistemática” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.61), para conseguir responder a todos.

No contexto curricular o docente deve adotar uma postura de observador e “deve dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento”, (Estrela, 1994, p. 40), pois estes dados servirão de apoio à planificação e adequação da prática educativa e pedagógica, e avaliação. De facto cabe ao profissional docente desempenhar inúmeros papéis e responsabilidades, sendo o desempenho do seu perfil definido pelo Decreto-Lei 240/2001 e o 241/2001 ambos de 30 de agosto.

O desempenho do perfil do profissional de educação, de acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001 referido, salienta as dimensões fundamentais no desenvolvimento da sua ação, nomeadamente, a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A primeira dimensão enunciada coloca em evidência a figura do professor enquanto promotor de aprendizagens, devendo este fundamentar a sua prática “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-lei 240/2001). A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem confere ao professor um papel significativo na prática do currículo, relevando os seus saberes e conhecimentos à luz dos diferentes critérios científicos e metodológicos. No que concerne à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor constrói o seu percurso com base nas suas práticas pedagógicas, onde as necessidades e realizações daí derivadas são alvo de uma “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão” (idem) e recorrem à investigação em plena articulação e cooperação com outros docentes. Numa perspetiva de participação na escola com a comunidade, o perfil do docente deve afirmar-se como potenciador da relação entre a escola e a família, agindo em conformidade, deve proporcionar momentos de participação coletivos que envolvam toda a comunidade educativa; envolver-se em projetos de intervenção e valorizar “a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural” (idem).

O educador e o professor devem orientar a sua relação com as crianças e a família destas, respeitando as suas individualidades e especificidades, sem desrespeitar o seu código deontológico. No que se refere à família, esta assume um papel central na vida da criança ao nível do “desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (Diogo, 1998, p.37). A família é a base por excelência da educação da criança e é “através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual que recebem o seu significado” (idem). Pereira (2008) atribui ênfase à aprendizagem ao incentivar o envolvimento e participação das famílias no processo educativo, pois as decisões sobre o paradigma educacional devem ser uma preocupação

partilhada por todos os agentes educativos. Deve ser do interesse dos pais, conhecer o projeto educativo pelo qual se rege a instituição, os métodos privilegiados de ensino e aprendizagem, até às conceções empiristas, em que os profissionais de perfil duplo baseiam as suas práticas educativas. Devem ainda, procurar envolver-se nas atividades da escola, acompanhando de perto a evolução das aprendizagens dos seus educandos e tomar decisões sobre o processo educativo em relação com os professores. De facto, este acompanhamento pelos pais aliado ao processo de colaboração e articulação com os docentes e entre docentes, em conjunto com as famílias, possibilitam a construção de conhecimentos e contribuem para o desenvolvimento individual e do grupo de crianças (Lino, 2007). Sendo objetivo de todos os intervenientes educativos o desenvolvimento holístico da criança, revê-se neste processo colaborativo uma mais-valia enriquecedora para todas as partes.

O profissional de perfil-duplo concentra em si um conjunto de competências que visam o seu próprio desenvolvimento enquanto ser reflexivo e o desenvolvimento da criança. Seja de forma espontânea ou orientada, deve ter como objetivo responder aos interesses da criança, adaptando o currículo, e proporcionando-lhes aprendizagens contributivas para a sua autonomia e independência no futuro. Para isso, o apoio de toda a comunidade educativa, as parcerias com a escola e a família assumem-se de extrema relevância para o sucesso deste processo. Também o processo colaborativo entre docentes baseia-se numa nova dinâmica das relações na cultura educativa, possibilitando um trabalho, onde cada docente atua de modo articulado e integrado (Garcia, 1994) fomentando uma aprendizagem mútua e uma melhoria ao nível das competências e desempenho organizativo (Fullan e Hargreaves, 2001).

## 1. A CRIANÇA NO EPICENTRO DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos” (Alarcão, 2001, p.10).

A criança como participante da sociedade tem direito à educação, sendo-lhe proporcionado “progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 1990, art.28, p.20). Parece ser tarefa fácil “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre” (idem, art.29, 21) regulada por condutas sociais e jurídicas do foro comum. No entanto, a exigência da tarefa na construção de uma personalidade e identidade culturalmente enriquecedora para a criança, carece de estímulos adequados, bem como o respeito pelas características particulares. (Lei nº 5/1997). Assim as funções do Educador apresentam-se muito mais amplas em relação ao seu campo de ação enquanto agente educativo. Nesta medida, as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), assumem-se um documento orientador da prática do educador, no desenvolvimento da criança. Este documento legal fomenta o construtivismo, a cooperação, a democracia, e uma articulação dos conhecimentos de forma integrada (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

No que concerne às OCEPE importa referir que estas se constituem por três partes distintas: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. A última parte desponta da “preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma Educação Pré-Escolar de qualidade é preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e adultos” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 4). Relativamente às Áreas de Conteúdo, surgem novas áreas fundamentais, a

Educação Física e a Educação Artística, reveladoras de um desenvolvimento integral das crianças ao nível biopsicossocial.

Numa perspetiva de orientação para a formação do currículo, estes documentos permitem construir um currículo em que transpareça uma articulação plena das aprendizagens, em que as crianças devem e podem planificar essas mesmas aprendizagens, sendo dado espaço e flexibilidade para que isso se suceda. A cooperação derivada da planificação e outras metodologias ativas promovem a inovação e o conhecimento em geral.

O papel do educador consiste em promover um desenvolvimento autónomo e eficaz da criança, considerando uma continuidade e intencionalidade educativa. Seguindo uma organização e estrutura pedagógica coerente com os conhecimentos prévios da criança e o seu possível desenvolvimento, cabe ao educador como profissional reflexivo observar, planificar, agir e avaliar como resposta às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.7).

Torna-se relevante, afirmar que a estruturação do processo educativo se fundamenta em diferentes práticas educativas, no que se refere aos diferentes modelos curriculares abordados ao longo do mestrado. As práticas educativas regem-se por métodos, objetivos e uma organização do ambiente educativo que transpõe uma ponte entre conhecimentos teóricos e práticos que se revêm na PES, para melhor compreensão explicitam-se algumas características dos modelos curriculares que se revêm na PES, nomeadamente o *High-Scope*, *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna.

De acordo com o Modelo *High-Scope*, numa visão construtivista, a criança é a parte ativa que procura construir o seu saber a partir dos seus conhecimentos prévios. Baseando-se no processo planear, fazer e rever, sobressai a aprendizagem pela ação, em que a interação adulto-criança, o contexto da aprendizagem, a rotina diária e a avaliação das ações como forma de reflexão, caracterizam esta organização curricular. As interações positivas são um ponto-chave para o sucesso do currículo do modelo *High-Scope*, pois é através de “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e

ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5) que a criança constrói o seu conhecimento sobre o mundo.

O contexto de aprendizagem assume visibilidade na forma como o espaço se organiza, e os materiais que dele fazem parte. Nas diferentes áreas de jogo espontâneo, apresentam-se materiais convencionais e não convencionais, que além de diversificados, constituem-se como desafiantes, podendo ser arrumados de forma autónoma pela criança (idem).

As escolhas e tomadas de decisões facultadas pela organização do espaço possibilitam diferentes aprendizagens, e pela sua flexibilidade e reorganização vão ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Relativamente à rotina diária, a apropriação gradual de algumas rotinas por parte da criança, fá-las sentirem-se seguras e ajuda-as a anteciparem os acontecimentos ao longo do dia, bem como ajuda na tomada de decisões, gerando uma maior interação a pares ou em grupo (Oliveira-Formosinho, 1998). A avaliação no modelo de High-Scope, assenta no trabalho em equipa recorrendo a registos que se centram na observação, ação entre os intervenientes e no planeamento do trabalho (idem) conforme se constatou na prática.

Do modelo Reggio Emilia, salientam-se alguns aspetos particulares que o caracterizam e o tornam de enorme riqueza como modelo curricular. Este modelo foca a criança como um ser ativo, competente e autónomo na exploração do mundo e de si próprio (Lino, 2007), em que a expressão artística é valorizada como forma de comunicação. O educador, no âmbito deste modelo, assume uma posição de mediador das relações, envolvendo a família nas atividades e nos projetos desenvolvidos pelas crianças, permitindo aos pais a “oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.16). O trabalho colaborativo que sobressai desta dinâmica é um ponto comum entre o Modelo *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna, proporcionando uma relação de entajuda dos intervenientes do processo educativo e favorecendo uma aprendizagem cooperativa baseada em sentimentos de

respeito pelo outro e pela diferença. Quanto ao espaço há similaridades com o primeiro modelo mencionado, pois disponibiliza diferentes materiais como resposta aos interesses e necessidades da criança. E é nas salas que se pode ver as experiências, atividades e projetos que documentam a criatividade as crianças.

No que se refere ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este desenvolve-se em “perspetivas socioculturais da aprendizagem, inspiradas no trabalho do psicólogo russo Vygotsky” (Folque, 2012, p.65). O modelo é baseado numa democracia e numa educação inclusiva. (idem) Salientam-se, “as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.141) assentes nas interações entre adultos e crianças baseadas na negociação capaz de levar a criança a construir o seu pensamento por meio da autodescoberta. Nas interações, também, o educador deve estabelecer parcerias com as famílias a fim de estes participarem no desenvolvimento do percurso educativo dos seus educandos, pois é importante rentabilizar todos os saberes dos diversos intervenientes.

Transversal à PES, por meio da ação da díade pedagógica, torna-se pertinente abordar a Pedagogia de Projeto, uma vez que os “projetos surgem de um interesse das crianças” (idem, p.123) por uma temática em particular, em que movidos pela curiosidade e num processo de co orientação vão desenvolvendo as suas ideias. Neste âmbito é necessário observar e escutar com atenção as crianças, pois das suas produções linguísticas características, advém aprendizagens produtivas e significativas quando devidamente orientadas, contribuindo para a formação e enriquecimento de um projeto.

Vasconcelos (2012) refere que no desenvolvimento de um projeto, estão implícitas quatro fases: a definição do problema em que se constroem mapas conceituais e se levantam hipóteses; a planificação e desenvolvimento do trabalho que inclui a pesquisa; a execução em que de pesquisas diretas decorrem registos e discussão de ideias; e por último a fase da divulgação e avaliação em que se apresenta o trabalho desenvolvido a toda a comunidade educativa. Este processo sugere uma dinâmica sequencial, na medida em que

todas as fases devem ser vividas e sentidas provocando uma espiral de conhecimentos situados nas diversas áreas de conteúdo.

Considerando os quadros teóricos enunciados e as características dos mesmos que se relacionam com o contexto da PES, verifica-se que cabe ao educador de infância proporcionar aprendizagens integradas, adequadas ao potencial e às necessidades das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), sendo para isso necessário construir o seu currículo, transformando-o em aprendizagens significativas para a criança. Para isso, deve ser capaz de orientado pelos diferentes modelos, as suas investigações e práticas, definir o seu currículo. Construir um currículo capaz de responder às características individuais de cada criança, onde se integre as crenças associadas aos quadros teóricos com os quais o profissional de educação se identifica, é uma tarefa desafiante. A criança enquanto ser ativo, aprende em situações de jogo espontâneo e orientado, estando num processo constante de interação social que contribui para a construção do seu próprio currículo. É, através do ato de brincar, que se pode observar situações potenciadoras do desenvolvimento e da aprendizagem, pois o brincar significa encontros sociais (Sarmiento & Cerisara, 2004) já que a criança está sempre em interação com o meio social. O brincar é autorreferencial à criança permitindo-lhe construir a sua identidade e personalidade. O ato de brincar encarado como um jogo, tem um valor educativo, referido por Vigotsky (1988, p.184) como “ a criação de uma situação imaginária onde é possível expressar as tendências que não podem ser realizadas noutros contextos e que permite agir a partir da zona de desenvolvimento próximo.”

O jogo simbólico contribuí para um desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança. No jogo simbólico ou de faz-de-conta as crianças imitam ações dos adultos e situações do quotidiano do tipo “e se” (Hohmann & Weikart, 2011), permitindo não só a socialização com os pares, mas também o conhecimento da criança por parte do adulto que a observa.

O perfil do educador, deve portanto, fundamentar-se em princípios da pedagogia para a infância, reconhecendo na criança um ser que procura o

conhecimento de forma inata. Cabe a este enquanto agente educativo, observar todas as condições contextuais, relacionais e situações que afetem de forma direta ou indireta o desenvolvimento da criança, de forma a criar um currículo adequado.

A influência dos diferentes quadros teóricos, no que se refere a questões de organização do ambiente educativo que incentivem os processos de ensino e aprendizagem, bem como o ato de brincar e o envolvimento dos pais no processo educativo são de facto orientações imperativas a ter em consideração no desenvolvimento da criança e no desenvolvimento profissional do educador.

## 2. A CRIANÇA NO EPICENTRO DA PRÁTICA NO 1.º CEB

“Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança” (Estanqueiro, 2010, p.121).

O 1.º CEB está organizado em quatro anos, constituindo-se como o primeiro ciclo de estudos da educação escolar do ensino básico. Formado por três ciclos progressivos e obrigatórios prevê que a criança desenvolva os “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).

A educação escolar visa um desenvolvimento e amadurecimento do aluno, através de relações positivas e de cooperação, articulação entre saberes, e que conduzam o aluno a um domínio e desenvolvimento da autonomia

enquanto cidadão ativo e responsável na vida comunitária (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º). De acordo com esta lei a educação escolar no 1.ºCEB detêm objetivos específicos que se prendem com “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 8.º).

O profissional docente do 1.ºCEB deve cumprir estes objetivos através do ensino, tal como o remete para essa função o Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Ensinar envolve uma “mobilização complexa, organizada e coerente de (...) saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da (...) aprendizagem do aluno” (Roldão, 2005, p.18). Neste sentido desmistificando a função de ensinar, pretende-se uma estruturação do ambiente de ensino, estratégias e metodologias adequadas e uma aprendizagem enriquecedora e proveitosa para todos os alunos, procurando adaptar o currículo ao contexto educativo. (Alonso & Roldão, 2005).

O Ministério da Educação reconhece no currículo definido para o 1.º ciclo do ensino básico, através das Metas e Programas Curriculares do 1.ºCiclo, as áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico- Motoras, assim como Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Cada uma destas áreas surge consignada na matriz curricular com uma carga horária semanal específica, sendo para Português e Matemática o mínimo de sete horas cada e Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras com três horas semanais no mínimo cada uma (idem). Na matriz é contemplado também o Apoio ao Estudo com o mínimo de uma hora e meia e a Oferta complementar com uma hora. Somado, as crianças passam entre 22,5 horas a 25 horas do seu tempo na escola, sendo que de caráter facultativo algumas frequentam as AEC's que somam mais 7,5 horas (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Importa refletir sobre esta organização do tempo, na medida em que o longo período de permanência dos alunos na escola advém de um pensamento defendido por Pires (2014, p.64) de “Escola a tempo inteiro”,

como se este facto combatesse as lacunas dos intervenientes do processo educativo e conseqüentemente o insucesso escolar. Quando na realidade, o insucesso escolar se prende com múltiplos fatores de diferentes ordens, podendo ser um reflexo da sobrevalorização de algumas áreas, ou de práticas educativas desajustadas e predominantemente transmissivas (Oliveira-Formosinho, 2016), e ainda pela falta de condições para o estudo. Neste contexto é urgente dar voz às necessidades e interesses das crianças, na construção de um programa onde todos possam ter o sucesso desejado.

No que se refere aos documentos orientadores para a prática educativa do 1º CEB, os programas e metas curriculares “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou (...) realçam o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro). As metas surgem como o próprio nome indica como patamares de conhecimento que as crianças devem atingir e saber mobilizar para a prática, caracterizando-se como conteúdos organizados hierarquicamente e com um grau de progressão que acompanha as diferentes áreas ao longo dos anos escolares. Neste âmbito, as metas existentes de Português e Matemática modificados relativamente há pouco tempo, 2013 e 2015 respetivamente, articulam com os programas oficiais de cada área curricular. A área curricular de Estudo Meio e de Expressões Artísticas e Físico motoras, apesar de surgirem como o “parente pobre” no currículo Nacional, pelo tempo que lhes é destinado na matriz curricular também possuem programas subdivididos em blocos e áreas de expressão, sendo que as Expressões se subdividem em Expressão e Educação Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica.

Depreende-se da organização dos documentos orientadores, bem como dos despachos ligados à Educação e ao perfil do aluno e do professor, que cabe a este último um papel importante na gestão do currículo. Na gestão feita pelo docente este deve procurar alcançar os objetivos definidos pelos documentos e em simultâneo refletir e pensar estratégias que os concretizem com mais sucesso, respondendo a todos os alunos. Uma multiplicidade de

alunos exige uma flexibilização do currículo e esta gestão poderá responder a um “ajustamento contínuo” que visa adequar-se a todos (Diogo & Vilar, 2000, p.20) até na avaliação.

A gestão curricular deve ser flexível e adequar-se aos diferentes tipos de alunos, uma modalidade formativa é a que melhor responde a um processo de diferenciação pedagógica (Abrantes, 2002). Da parte da Instituição Educativa e mesmo do Ministério da Educação, assiste-se a um contrassenso desta modalidade de avaliação, se por um lado fomentam a avaliação formativa, por outro apresentam uma modalidade sumativa com avaliações uniformes, através de provas coletivas entre escolas do mesmo agrupamento e provas de aferição.

Uma integração do currículo e avaliação formativa são avessos à aplicação de testes escritos para aferição de resultados. Os testes enquanto instrumento de avaliação constituem-se como uma ferramenta imposta, sobressaindo poder e autoridade com um objetivo disciplinador e classificador dos alunos, onde a capacidade de raciocinar e pensar é sobreposta pela de memorizar. De facto “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril, artigo 23º, ponto 1, revogando o 139/2012). Neste entendimento, a avaliação num processo contínuo deve considerar uma grande “variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, (...), com vista ao ajustamento de processos e estratégias” justas para todos os intervenientes educativos. (idem)

Um processo de avaliação que considera as diferentes dimensões dos alunos, além das suas capacidades cognitivas é o mais válido e humano, confrontando “o jovem com as suas responsabilidades e educá-lo para as exercer: ensinar a merecer o futuro mediante esforço, disciplina apreço pelo mérito, solidariedade, entreaajuda” (Cardoso, 2013, p.32). Todavia, reconhece-se que as exigências mobilizadas por um currículo tão disciplinado não favorecem a individualização do ensino, nem uma aprendizagem significativa

e construtivista, referida por Pacheco (1995), e essenciais para uma avaliação formativa.

O modelo de avaliação preconizado pelas escolas é um desafio para o professor do 1.ºCEB pois apesar de ser uma exigência institucional, uma modalidade de avaliação sumativa, o docente deve gerir estas exigências em conformidade com as necessidades do grupo e através de outros recursos e estratégias potenciadoras da aprendizagem fazer uma avaliação mais ajustada e diferenciadora para que todos os alunos tenham sucesso.

Tendo em consideração os objetivos de sucesso nas aprendizagens (Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho), a autonomia pedagógica e organizativa das escolas tem de transformar o currículo, pois segui-lo como receita prescrita não resulta numa qualidade das aprendizagens para todos os seus alunos.

O professor do 1.ºCEB, caracterizando-se pela monodocência tem como função integrar e articular curricularmente as áreas de modo a promover uma relação mais ativa, com significado e organização próprias da cultura e produção de conhecimento (Alonso & Sousa, 2013). No contexto das PES, a mestrandia sentiu a necessidade de articular os conhecimentos programáticos com outros saberes e áreas transversais que ajudaram a perceber melhor a realidade em que estava inserida (idem). Esta decisão sustenta-se numa articulação desfragmentada do conhecimento que virtua o “vínculo entre as partes e as totalidades e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos” (Morin, 2002, p.17) favorecendo uma aprendizagem ao alcance de todos.

Na atualidade, os programas e metas curriculares ditam um depósito de conteúdos fragmentados. Requerendo do professor uma articulação horizontal dos conteúdos para que os seus alunos integrem “diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma disciplina” (Alonso, 1998, p. 20).

A articulação não deve partir do pressuposto que a criança é uma tábua rasa, ela já detém conhecimentos de outros ambientes como foi referido anteriormente no primeiro subcapítulo. A criança é um ser com conhecimentos prévios e as suas experiências e conhecimentos devem servir de estímulo a novas aprendizagens para que esta resultem noutras mais significativas (Alonso, 1996). Dar significado às aprendizagens significa acompanhar ritmos de aprendizagem e graus de desenvolvimento intelectual diferentes. É servir-se destes desafios para destacar as competências e funções do professor, enquanto responsável por uma tomada de decisões adequada, uma preocupação em identificar os problemas, investigar e refletir sobre os mesmos (Alonso & Roldão, 2005), bem como inovar.

A inovação nas práticas educativas não é contrária à utilização dos manuais, pois uma boa utilização dos mesmos em articulação com recursos didáticos e até tecnológicos contribuem para uma crescente motivação da aprendizagem. No entanto, durante a PES, verificou-se que o uso do manual e um método mais expositivo marcavam este contexto educativo em particular, que tinha como principais metas os conteúdos das diferentes áreas curriculares mas que se traduzia numa forma fragmentada de abordar estes mesmos ao seguir a receita prescritiva do manual e não conseguindo potenciar pedagogicamente outras aprendizagens tão mais enriquecedoras que privilegiam outros recursos e métodos de aprendizagem (Roldão, 1999).

Salienta-se a importância do MEM neste ponto, pois à semelhança da EPE, este constitui-se um ponto de referência das práticas educativas, descartando o manual, assume-se como um modelo centrado na aprendizagem pela ação. Caracterizado por uma gestão curricular flexível entre alunos e professores, o MEM fomenta a cooperação reforçando que quanto mais cooperativo for o contexto, melhores serão os efeitos produzidos pela cooperação democrática na aprendizagem do currículo escolar” (Niza, 2005, p.528). O compromisso de aprendizagem mediado pela função do Professor no que se refere à orientação e ajuda, aliado às tomadas de decisão democráticas e ajustadas às

próprias crianças, entre si, corroboram uma aprendizagem significativa que vai para além dos conteúdos e da organização destes num manual.

O manual é apenas um recurso, a existência de outros recursos devem ser operacionalizados, potenciados e articulados com este. Neste sentido, a mestranda procurou um equilíbrio na gestão de recursos, utilizando o manual em articulação com tecnologias, bem como outros recursos didáticos por si produzidos em articulação com o manual e/ou recursos tecnológicos (Vieira, Marques & Moreira, 1999). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), apresentam-se como um recurso inovador e potenciador da motivação para a aprendizagem, pois além de promoverem uma área transversal como o desenvolvimento de competências digitais permitem que os alunos interajam, aprendam por si mesmos através da pesquisa autónoma e orientada, e se apropriem criticamente e criativamente do mundo digital.

Neste contexto, algumas das atividades desenvolvidas na prática foram ao encontro das sugestões de Ramos (2007), procurando fomentar a organização de informação em esquemas; atividades de leitura e escrita criativa; trocar mensagens e partilhar informações por correio eletrónico. É importante relevar que estas atividades devem ser realizadas pelas crianças quando estas detêm alguns conhecimentos básicos ao nível de utilizador por forma a garantir “aprendizagem significativa, nas quais o aluno possa efetivamente construir o seu conhecimento e adquirir as competências esperadas e previstas” ( p. 148), caso contrário não produz o efeito desejado.

Também, sustentada em vários autores, Quadros-Flores (2011) recria os dez princípios básicos mais representativos de boas práticas com TIC e mostra que estas “fomentam a resolução de problemas; comunicam altas expectativas; desenvolvem *Soft Skills*; respeitam a diversidade de talentos e maneiras de aprender; promovem a satisfação; aumentam o rendimento na sala de aula; melhoram os resultados; promovem a relação pais/escola/alunos; promovem a utilização de técnicas activas de aprendizagem e desenvolvem a cooperação entre alunos” (p.97)

Com efeito, o professor é “um profissional apetrechado com os 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 & Roldão, 2005, p.49), permitindo que seja o aluno a descobrir por si, a descobrir-se nas relações e a construir conhecimento sobre o mundo envolvente.

A motivação gerada a partir dos recursos e situações reais influenciam o comportamento das crianças para a aprendizagem. Sendo a motivação um fator chave no processo de aprendizagem, urge a necessidade de defini-la como um “conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento” (Arends, 2008, p.138)” e que procura responder às necessidades da criança. Em correlação direta com as “necessidades inatas e pressões intrínsecas” (idem, p. 140) defendidas por Maslow através de uma pirâmide hierárquica. O ser humano é um ser motivado para novas aprendizagens, se todas as suas necessidades intrínsecas estiverem satisfeitas. Assim, consideram-se, primariamente as fisiológicas, seguidas da segurança, sociais, autoestima e no topo a auto realização (idem). Esta teoria claramente se revê no contexto educativo, pois “os alunos que não têm um sentimento de pertença, quer em casa quer na escola, procurarão mais facilmente os amigos e colegas do que os conhecimentos sobre matemática” (idem, p.140). E mesmo quando os alunos não têm confiança em si próprios e esta é destronada pelos outros, dificilmente conseguem brilhar e se sentirão “envolvidos na vida escolar” (idem, p.141).

Nesta perspetiva, o professor deve ter o cuidado de planificar tarefas e desafios que estejam ao alcance da criança, pois essa “conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010, p.11). Perante o exposto, durante a PES, a mestranda procurou diversificar as estratégias e recursos utilizados de modo a chegar a todas as crianças e a permitir que estas fossem construtoras do seu próprio saber.

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

“A escola é a primeira instituição organizada que as crianças conhecem fora da família. Nela as crianças se integram pouco a pouco, pela aceitação de valores comuns, desenvolvendo competências e destrezas e ultrapassando desigualdades, ou seja, na escola se prepara o futuro dos cidadãos.” (Martins, 2009, p.19)

Os contextos educativos apesar de apresentarem semelhanças entre si, caracterizam-se por especificidades próprias, quanto ao grupo, espaço de atividades, contexto e relação entre escola-família, deste modo a prática educativa sustentou-se em ações adequadas ao contexto onde ocorreu (Decreto-Lei nº 43/2007). De acordo com Bromfenbrenner, o ambiente educativo é alvo de influência por parte dos contextos, estando em constante interação com o meio (Portugal, 1992).

Desta forma parte-se do meio escolar para caracterizar a instituição e o grupo de crianças da EPE e do 1ºCEB, refletindo sobre o ambiente educativo, espaço, tempo e interações, analisando as suas similitudes e contrastes. Numa visão contemporânea da educação destaca-se, ainda, uma metodologia “dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção” (Moreira, 2001, cit. por Sanches, 2005, p. 129), transformando os resultados da reflexão em práxis, e promovendo novos objetos de reflexão num ciclo vicioso (idem).

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A Instituição educativa em análise é considerada uma instituição pública de ensino, sediada no concelho de Matosinhos, no distrito do Porto. A escola

onde decorreu a PES enquanto agrupamento define-se como unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão (Decreto- lei 137/2012 de 2 de julho) que compreende quatro estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis de ensino, situados relativamente próximos.

A instituição onde decorreu a prática supervisionada, em ambos os contextos educativos, localiza-se numa zona central da cidade, situando-se, perto da Câmara. Tem à sua volta uma biblioteca municipal, os Bombeiros, um centro de saúde e um tribunal.

No que se refere à orientação e regulação da prática educativa e pedagógica da instituição, existem instrumentos orientadores e reguladores, tais como o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA), o Projeto Educativo (PE) e o Plano de Atividades de Grupo (PAG) referente à educação pré-escolar.

Segundo o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Projeto Educativo é o instrumento que define a missão e as metas da escola. Neste sentido, o PE da instituição foi elaborado para os anos letivos de 2013 a 2017 e tem como objetivos gerais:

“Garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; Desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; Promover o crescimento intelectual dos alunos e formandos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético; e Promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo” (PE, 2013, p. 3-4).

De acordo com, o projeto educativo, as “escolas que constituem o agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente pobreza e exclusão social e baixo nível instrucional” (idem, p.

3) estando por isso inserida no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

A escola foi alvo de um programa de modernização do parque escolar, pelo que as instalações no geral são modernas e visualmente atrativas apresentando ao nível das infraestruturas físicas instalações amplas, pensadas para as crianças das várias faixas etárias que a frequentam, revelando uma preocupação ao nível da segurança, através da existência de gradeamentos, vidros temperados, corrimões junto às escadas, extintores e um plano de evacuação em caso de emergência. Esta escola está dividida em 3 pisos que distribuem os alunos dos diferentes ciclos. Verifica-se uma separação física entre os diferentes níveis educativos, sendo que um corredor isolado separa fisicamente o 1º CEB da educação pré-escolar, localizados no piso da entrada principal. Neste piso encontra-se também uma Unidade de Multideficiência com um pequeno espaço exterior exclusivo, secretaria, receção, sala dos professores, a direção, a biblioteca, o polivalente, salas de TIC, casas de banho e o espaço exterior denominado de recreio. No piso superior localizam-se as salas do 2º e 3º ciclo. No piso inferior, tem um bar e cantina que serve crianças e professores, um auditório e campos de jogos desportivos com acesso a um pavilhão gimnodesportivo, a uma pista de corrida, um labirinto e um parque infantil.

Repare-se que outros espaços diferentes da sala de aula e da sala de atividades podem conduzir a situações pedagógicas interessantes, bastando haver disponibilidade e criatividade por parte dos profissionais de educação para lhes dar uma utilização enriquecedora para todos os intervenientes educativos.

Os recursos humanos disponibilizados pela instituição são constituídos por pessoal docente, não docente e técnicos especializados. O pessoal docente é constituído pelos educadores e professores de 1º, 2º e 3º CEB e uma professora responsável pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo para todo o Agrupamento. No pessoal não docente inclui-se auxiliares de educação e os funcionários da limpeza, portaria, refeitório, biblioteca, papelaria, entre

outros. Dos técnicos especializados fazem parte três psicólogos, uma animadora sociocultural, uma assistente social e duas educadoras sociais que trabalham em cooperação com os docentes de modo a estreitar relações entre a família e a escola.

A escola rege um conjunto de valências e possui vários serviços à disposição dos seus alunos, de modo a colmatar todas as suas necessidades. Sendo assim, tem à sua disposição serviços sociais e psicológicos em parceria com a Câmara Municipal.

A parceria com a Câmara Municipal revê-se em alguns serviços e projetos desenvolvidos em prol das crianças. Salienta-se o serviço de refeições providenciados na cantina. No que se refere aos projetos em desenvolvimento neste agrupamento, destaca-se o “A Ler Vamos” por ser comum a ambos os níveis educativos, anual, e se destinar às crianças que revelam mais dificuldades realizando-se neste âmbito sessões diferentes e ajustadas às diferentes faixas etárias. Estas sessões, dinamizadas por psicólogas, incidem na iniciação à leitura, exploração e interpretação de histórias, jogos linguísticos e de exploração da escrita.

Em suma, as parcerias com a câmara municipal ou outras entidades e a dinamização de projetos educativos de curto e longo prazo, em conjunto, revelaram-se produtivos para o desenvolvimento das crianças, estimulando-as a participar regularmente nas sessões inerentes aos diversos projetos contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e lúdica.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os espaços físicos e as infraestruturas existentes na escola contribuem para o desenvolvimento holístico da criança, importa salientar que dos

espaços enunciados, os espaços interiores, frequentados pelas crianças do contexto da educação pré-escolar, são as salas de atividades, a biblioteca, o polivalente e o refeitório. Quanto aos espaços exteriores, as crianças frequentam apenas o parque infantil. Este encontra-se vedado e possui um gradeamento que define os limites para o exterior da escola, sendo apenas frequentado pelas crianças quando outros ciclos não o estão a utilizar.

A organização do ambiente educativo é o pilar do trabalho curricular do educador que deve observar, registar e documentar sobre o grupo e cada criança, evidenciando o seu contexto familiar e social como “condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.13).

De modo a conhecer o ambiente educativo em que as crianças se inserem é pertinente conhecer aspetos da vida da criança, para se organizarem os espaços, o tempo, os recursos e promoverem as interações entre todos os intervenientes do processo educativo de forma a responder aos interesses e às necessidades da criança.

No que diz respeito à organização do espaço, o Jardim de Infância possui quatro salas, todas elas com crianças de idades heterogéneas (PAG, 2016, p.3). Em cada sala da educação pré-escolar, a equipa educativa é constituída por uma Educadora e uma assistente operacional, fazendo também parte as duas mestrandas.

A sala de atividades 1, onde decorreu a prática supervisionada era constituída por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Dos três anos fazem parte 3 crianças do sexo feminino e 3 do sexo masculino; Dos 4 anos, 1 criança do sexo feminino e 5 do sexo masculino, e das crianças com 5 anos, 6 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

De acordo com as fichas de registo sobre a família das crianças e o projeto educativo, é possível caracterizar e conhecer melhor o grupo. Os pais das crianças da sala 1 são na sua maioria pessoas com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, empregadas. O contexto familiar afeta diretamente

a criança, pois a coesão familiar, a organização do ambiente familiar, as estimulações por parte dos pais e outros parentes contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança (Bradley, Caldwell & Rock, 1988).

A sala de atividades estava organizada em diferentes áreas de fácil acesso, com mobiliário acessível e à altura das crianças. Existe um compartimento contíguo à sala, onde as crianças podem colocar nos cabides as suas mochilas e casacos. Na sala propriamente dita, existia uma área de cuidados de higiene e que serve de bancada multiusos, a manta, a área da casinha, a área das construções, a área da garagem, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, plasticina, pintura e computador.

A área da Garagem possuía um tapete com a representação das estradas, carros e uma pista-garagem. Ao lado, a área da manta era composta por um tapete plástico de fácil limpeza. Na manta, as crianças passavam vários momentos, seja no acolhimento, como na dinamização de atividades em grande e pequeno grupo. Na área das construções, as crianças podiam escolher brincar com legos, peças e encaixes variados, animais em plástico e uma pista de carros em madeira. A área da casinha, por sua vez, estava dividida em duas partes, a cozinha e o quarto que continha o mobiliário a ele alusivos, roupas e acessórios. Na área da biblioteca, continha umas estantes baixas com livros com alguma qualidade literária, mini-fantoches, um pouf e 2 almofadas. Na área dos jogos de mesa, predominavam puzzles, jogos de associação, construção de imagens, cartas e um ábaco. A área da plasticina confinava-se a uma mesa onde colocavam um recipiente com plasticina vermelha, formas, instrumentos de corte e decoração para plasticina. Na área da pintura, a criança tinha à sua disposição um cavalete, folhas, tintas e pincéis. Na mesa do computador, poderiam fazer pesquisas orientadas e jogar.

Esta organização e disposição permitem “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83-84). Uma vez que cada criança tem à sua disposição uma panóplia de

interesses diferentes Gandini (2008, 157) reforça que “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, e por isso deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança.

O espaço no geral deve proporcionar uma sensação de organização e de conforto, o que acontece ao proporcionar espaços para um desenvolvimento autónomo onde o jogo simbólico contribui para o crescimento da criança. A organização e o ambiente da sala de atividades e do conjunto da instituição contribuem significativamente para criar um clima de convivência e favorecer o processo de aprendizagem. Comprava-se esta situação através da existência de fotografias por cima de cada cabide permitindo que a criança se desenvolva autonomamente ao arrumar sem ajuda os seus pertences (Hohmann & Weikart, 2009) contribuindo também para o desenvolvimento da consciência do “eu” e do “outro”. Além disso, a organização permite que as crianças reconheçam um padrão de conforto, tendo sido deste modo utilizado como reforço um pequeno cântico: “Vamos arrumar, cada coisa no seu lugar, ora vamos lá...”. Assim, Promoveu-se uma mudança nos objetos e ações presentes e um desenvolvimento crescente da autonomia da criança. Para a criança, ser mais independente significa na educação pré-escolar, “ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.36).

A sala de atividades caracterizava-se pela apresentação de instalações amplas e iluminadas naturalmente, o que por um lado é positivo, mas por outro tornava as salas muito quentes quando as temperaturas subiam. As salas limpas e com mobiliário e materiais em bom estado cativavam pela organização do espaço e pela exposição dos materiais realizados pelas crianças do contexto da EPE. A organização da sala permitia dinamizar atividades em pequeno e em grande grupo, havendo espaço suficiente para a criança se desenvolver de forma autónoma e interativa sempre que se proporcionava.

Os materiais convencionais, diversificados e apelativos faziam a delícia das crianças no seu dia-a-dia. Evidenciando-se desta forma a comunicação das

paredes repletas de obras das crianças que permitiam acompanhar as suas aprendizagens. A existência de outro tipo de materiais construídos pelas crianças representavam um enriquecimento da sua aprendizagem, bem como a dinamização de novas áreas de interesse das crianças surgiam como mais-valias. Assim, a intervenção da díade apesar de pequena no curto espaço de tempo da prática supervisionada, promoveu uma mudança, ao construir com e para as crianças alguns recursos. Exemplo disso são as atividades da roda dos alimentos e do semáforo saudável, o jogo de tabuleiro gigante, os cartões do jogo da memória, puzzles alusivos ao outono, entre outros (Cf. Anexo 1.A.).

No que diz respeito, à organização e gestão do tempo do grupo de crianças observado, existe uma rotina diária, flexível, planeada intencionalmente pela Educadora. Esta rotina inicia-se às 9h00 com o acolhimento, cantando os “Bons dias”, dando início às atividades da manhã. Depois das atividades, o lanche antecede um momento de higiene. Posteriormente sempre que as condições climáticas o permitem, as crianças vão para o parque exterior, apelidado por estas de “recreio”. Segue-se o almoço, e usufruindo da componente de apoio à família, a criança fica a aguardar nas salas a chegada da Educadora. De tarde, as crianças regressam às atividades propostas na sua sala e/ou atividades espontâneas nas áreas de interesse. Por fim, para algumas as atividades da tarde terminavam com o lanche, enquanto outras crianças permaneciam no jardim-de-infância num prolongamento parcial assegurado pela escola até às 17h30, acompanhados por uma assistente operacional. Caso os pais/encarregados não pudessem comparecer nesses horários para buscar as crianças, estas frequentavam também o ATL privado das 7h30 às 9h e das 17h30 às 19h30 dentro do espaço escolar (PAG, 2016, p.4)

No período do prolongamento parcial e do “ATL”, as crianças estavam acompanhadas de uma assistente operacional, sendo que a maioria das crianças que o frequentam se devia às necessidades da vida contemporânea, em que a família não consegue dar suporte e resposta às necessidades e interesses da criança nesse espaço de tempo.

Relativamente à rotina diária, por se caracterizar por uma repetição de alguns momentos do dia, e de forma sistemática, padronizada, similar todos os dias, permitia construir a noção de tempo, promovendo segurança e conforto nas crianças para que se tornassem mais autónomas. A existência de um quadro do tempo (cf. Anexo 1.A.), e a dinâmica associada a uma rotina do acolhimento, é uma evidência da associação de uma rotina à organização do tempo, permitindo ainda promover a aprendizagem dos dias da semana, o sentido da passagem do tempo e a observação das condições atmosféricas. Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (2009, p.226) corroboram a importância desta sequência regular de acontecimentos que admitem uma flexibilidade no uso do espaço e nas interações com os outros.

De acordo com as OCEPE (2016) o ambiente educativo da sala de jardim-de-infância e do estabelecimento educativo propiciam relações recíprocas entre os diferentes intervenientes educativos, sendo fundamental o “papel que o/a educador/a desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças” (p.28). As interações entre as crianças, na sua maioria demonstravam uma boa capacidade de comunicação e relacionamento nas brincadeiras autónomas. Em relação ao grupo, não podemos tomar as partes pelo todo, homogeneizando o grupo, pois há crianças espontâneas, bem-dispostas, simpáticas e comunicativas, outras pelo contrário são introvertidas, reservadas, tímidas, estas últimas e apesar das suas características mais ou menos salientes, relacionam-se com facilidade com elementos individuais do grupo e com os adultos da sala. Mas retraem-se quando lhes é pedido que participem nos diálogos de grupo e/ou a atenção se centra nelas. É fundamental que a criança conheça bem o seu ambiente, descobrindo e conhecendo-se a si mesma ao socializar e interagir com o outro. De modo, a construir a sua personalidade, e a integrar-se fazendo com que o grupo o aceite de forma aberta, respeitando as suas escolhas e diferenças.

Ao nível da interação adulto-criança, a relação estabelecida entre os elementos da equipa educativa da sala e as crianças baseia-se na confiança e

no respeito. Num processo bilateral é valorizada a opinião de ambos, criança e adulto. A escuta ativa como princípio básico estendeu-se à criança em prol de um desenvolvimento da autonomia e independência constantes. Neste âmbito incentivou-se a criança ao diálogo, à resolução de problemas do quotidiano e à progressão através de reforços verbais positivos.

Entre salas, verificava-se uma boa relação entre as crianças, que tinham a oportunidade de interagir no espaço exterior, fazendo jogos em conjunto e descobrindo na partilha, valores de amizade e respeito. Assim, procurando enveredar por pedagogias de participação, a criança é encarada como um ser ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, em que através da sua “acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos”, pode construir novos entendimentos (Hohmann & Weikart, 2009, p.22).

Mensalmente as Educadoras das quatro salas reuniam-se de modo a articular e discutir ideias que respondessem às necessidades e interesses globais das crianças, propondo atividades adaptadas às diferentes faixas etárias existentes. Apesar de ser difícil gerir um tempo e espaço nas atividades, deve-se atender às necessidades da criança e antecipar o que é esperado destas, considerando possíveis dificuldades e suas resoluções, de acordo com o ritmo de cada uma.

Assim, relativamente à interação entre adultos, observou-se uma articulação e colaboração nas dinâmicas da sala entre os intervenientes adultos responsáveis pelo grupo. Todos os intervenientes educativos desempenharam um papel na tomada de decisões e colaboraram de forma articulada em prol do desenvolvimento integral da criança. Constatou-se que o trabalho colaborativo se estruturou como um “ processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, que permitiu “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27).

No âmbito de um processo colaborativo, a família deve ser considerada pelo impacto que a vida familiar tem nas relações estabelecidas pelas crianças. Apesar de haver uma abertura e convite à participação dos pais no jardim-de-infância. Nem sempre se verificou o interesse dos pais em estruturar um caminho para a aprendizagem de forma cooperativa com a equipa educativa. Estas situações evidenciaram-se na entrega das crianças à entrada do corredor a uma assistente operacional que encaminhava a criança à sala, bem como em situações alusivas a épocas festivas que envolveram a comunidade educativa no geral.

É da competência do educador prosseguir pelo alargamento intencional das situações de comunicação, em diferentes contextos, com pessoas diferentes, “conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.62). Todas as interações contribuem para a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, e das suas aprendizagens, bem como para o seu bem-estar físico e psicológico.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CEB

A prática pedagógica no 1ºCEB foi desenvolvida no 2º ano, na turma D, na mesma escola onde se desenvolveu a prática educativa do pré-escolar. Neste contexto, o projeto educativo da instituição é comum e revê-se na turma em questão, no que se relaciona com uma prevalência em casos de exclusão e pobreza social, já referenciado anteriormente na caracterização da instituição educativa.

Neste sentido, tendo em consideração o meio envolvente em que a instituição se encontra, é importante encarar a escola de um ponto de vista sistémico, observando de uma forma dinâmica e global (Carvalho & Diogo,

1999) para melhor caracterizar o contexto pedagógico e até mesmo o grupo de crianças observado.

A escola do ponto de vista físico permite potencializar aprendizagens através da sua disposição espacial e organização dos materiais. No 1º Ceb salienta-se a utilização de três espaços de forma recorrente pelas crianças, a sala de aula, o espaço exterior e a cantina. Estes espaços localizados em pontos diferentes da escola têm em comum a luminosidade e as condições apropriadas ao desenvolvimento da criança. No entanto, outros espaços com potencial pedagógico eram frequentados com uma certa regularidade pelas crianças, a biblioteca escolar e o polivalente desportivo, situados no mesmo piso que a sala de aulas.

As infraestruturas no geral evidenciavam um bom estado de conservação e estética. Na sala de aula, estes índices estavam presentes, aliados à luminosidade natural que a sala gozava decorrente da parede contígua ao exterior. A parede totalmente envidraçada conferia também um isolamento térmico em dias frios, mas em dias quentes, tornava-se um condicionante ao trabalho, influenciando o comportamento e predisposição das crianças devido ao calor que se fazia sentir.

O mobiliário da sala de aula era adequado à faixa-etária, permitindo um acesso autónomo por parte das crianças. Os materiais arrumados em móveis e prateleiras permitiam guardar materiais de escrita. Existia uma bancada com lavatório cuja existência possibilitava a promoção de rotinas de higiene e o suprimento da sede. Um placard na parede posterior da sala permitia a afixação de materiais construídos pelas crianças e outros selecionados pelo docente. A sala dispunha de alguns recursos tecnológicos, nomeadamente um computador com ligação à internet, um projetor, e duas colunas utilizados diariamente como fonte de motivação.

A utilização frequente dos recursos tecnológicos, segundo Flores, Peres e Escola (2009, p.5777) exige uma “renovação metodológica e pedagógica de acordo com a nova cultura social, intelectual e tecnológica” colocando a criança no centro da aprendizagem e gerando um novo olhar sobre a

educação. Promovendo na criança a reflexão crítica na aprendizagem e estimulando a criança a trabalhar autónoma e colaborativamente, a pesquisar informação e apoio e a utilizar todas as potencialidades das novas tecnologias que se afirmam assim uma mais-valia na educação.

Relativamente à organização e gestão do espaço da sala de aula, mais especificamente a disposição das mesas e a posição relativa dos alunos, era frequentemente alterada em função das interações do grupo e das suas necessidades. No entanto, as alterações organizacionais ao nível da disposição de mobiliário, por condicionantes físicas estavam de alguma forma limitadas. De acordo com whelddal & Gillyns (1989, citado por Ferreira & Santos, 2000), “a posição espacial dos alunos na sala de aula é uma das variáveis ecológicas que exerce maior influência no comportamento dos alunos e professor” (p.44). Tendo isto em consideração, a disposição em filas e colunas era a mais adequada (Arends, 2008), na medida em que proporcionava uma melhor visibilidade para o quadro e favorecia a gestão dos comportamentos do grupo. Não era uma organização fixa, mas sim flexível quando as próprias atividades assim o exigiam.

O tempo também é um fator importante, na medida em que a organização do tempo seguia a referenciação da matriz curricular em vigor (Decreto-lei nº 176/2014 de 12 de dezembro). Estava organizado em 24 horas letivas semanais de carácter obrigatório e embora de carácter facultativo 6 horas de atividade extracurriculares (AEC). No âmbito obrigatório, Português e Matemática com um mínimo de 7h, 3h para Estudo Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, 1h para oferta complementar e 1h30 para apoio ao estudo. Relativamente às AEC's (Expressão Musical, Atividade Física e Desportiva, Inglês e Expressão Dramática) excetuando três crianças, eram frequentadas por quase todo o grupo.

A rotina diária tinha o seu prelúdio às 9h da manhã, exceto às quintas-feiras que entravam às 11h, estando em atividades até às 10h30, tinham 30 minutos de intervalo, seguidos de mais uma hora de atividades. O almoço decorria entre as 12h e as 13h30, hora em que entravam para a sala para

retomar as atividades até às 15h30, sendo este o horário de saída às terças, quintas e sextas. Às segundas e quartas das 15h30 às 16h tinham outro intervalo, retomando as atividades até à hora de saída, 17h30. Algumas crianças após estes momentos ainda frequentavam o ATL até às 19h30 em conformidade com o exposto anteriormente na EPE. O horário letivo era gerido pelo docente cooperante de uma forma flexível baseado nos interesses e necessidades das crianças, promovendo uma articulação de conteúdos que a matriz curricular contraria com uma determinada rigidez e fragmentação das diferentes áreas curriculares (Decreto-lei nº 176/2014).

De facto, o grupo de crianças do 1ºCEB passa demasiado tempo nas escolas o que permite caracterizar de uma forma geral este grupo de crianças. Com base nas observações recolhidas, o grupo de crianças que frequentavam as aulas era constituído por 16 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Destaca-se que do grupo de 25 crianças, uma delas integrou a turma no penúltimo dia da PES.

No que se refere ao agregado familiar, os pais com idades compreendidas entre os 20 e os 51 anos, apresentavam nas fichas do aluno, habilitações literárias na sua maioria ao nível do 3ºCEB, fator positivo que é passível de influência no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos.

No geral, o grupo demonstrou uma predisposição para a aprendizagem, motivados para a utilização de novos recursos e mostrando bastante receptividade às tarefas propostas. No entanto, algumas particularidades distinguiam-nos, a capacidade de concentração e atenção às tarefas propostas e o tempo usado para a concretização destas, bem como os ritmos díspares de aprendizagem. Os fatores expostos apelavam a uma heterogeneidade que se pode justificar por inferência através das habilitações literárias assimétricas dos encarregados de educação.

Nas interações, o grupo manifestou dificuldades no cumprimento de regras de convivência, na escuta ativa, e especialmente na resolução autónoma de conflitos. Nas interações docente-aluno, procurou-se valorizar todos os alunos e as suas opiniões favorecendo um clima positivo e de confiança, onde se

revelaram os seus interesses em atividades ligadas à música e tecnologia. No âmbito das interações, resultaram aprendizagens incomensuráveis pela avaliação sumativa, predominantemente impostas pela Instituição Educativa, pelo que as ações desenvolvidas pela díade enfatizaram uma avaliação formativa, contínua e sistemática que ia ao encontro do projeto educativo da instituição.

No que se refere à relação estabelecida entre a escola e a família, nas suas interações verificou-se uma aproximação entre ambas nomeadamente através do correio eletrónico, bem como pela marcação de reuniões periódicas de avaliação e outras solicitadas por ambas as partes. Facilitador das relações entre pais-professores e professores-alunos, as reuniões de articulação entre professores permitiam a troca de informações/situações específicas e focos de intervenção, fonte de discussão em reuniões formais e conversas informais. A articulação entre os docentes contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, favorecendo a partilha de materiais, estratégias e experiências.

O desenvolvimento de competências profissionais estendeu-se à díade, existindo um clima de abertura para partilhar experiências e tirar dúvidas que permitissem melhorar as práticas educativas e pedagógicas. De facto, a díade sentiu-se envolvida e contextualizada em relação ao grupo, pela troca de informação constante e atualizada.

No cômputo geral, a mestranda considera que o meio envolvente, o grupo, o espaço e o tempo contribuem para a promoção da “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” (Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, II) enquanto ser biopsicossocial.

## 4. SIMILITUDES E CONTRASTES

Ambos os contextos educativos caracterizados nos subcapítulos anteriores espelham similitudes e contrastes que aproximam e afastam ambas as realidades educativas dos modelos pedagógicos referidos no Capítulo I.

Neste sentido, verificou-se a existência de um forte contraste entre a EPE e o 1º CEB ao nível do currículo. Na EPE, as OCEPE assumiram-se como um documento orientador e flexível que incide na promoção de atividades articuladas e desfragmentadas que sejam realmente significativas para a criança pela sua relação com o quotidiano e aspetos que advém das suas próprias necessidades e interesses. No 1º CEB, os programas e metas curriculares inerentes a cada uma das áreas curriculares contrastava por se apresentar um documento mais prescritivo das aprendizagens e pouco flexível.

No contexto da EPE, preconizava-se uma rotina relativamente flexível marcada por momentos letivos e outros de caráter livre e exploratório do espaço exterior ou das áreas de interesses da própria sala. Ao invés, o 1º CEB incidia em atividades somente letivas, utilizando predominantemente o manual escolar como um recurso principal para a dinamização das atividades, revelando uma abordagem fragmentada dos conteúdos curriculares.

No desenvolvimento das atividades, a díade encontrou algumas dificuldades em desenvolver estratégias que favorecessem o sócio construtivismo. Na EPE esta dificuldade foi ultrapassada com uma argumentação empirista sobre os benefícios de uma aprendizagem significativa, por exemplo, através da metodologia pelo trabalho de projeto. No 1º CEB, A díade encontrou uma resiliência e exigência inerentes ao próprio currículo e aos conteúdos abordados no manual em relação à metodologia referida. Roldão (1999) a este propósito refere que uma utilização prescritiva do manual gira “ em torno de uma uniformidade programática pouco eficaz” (p.36), deixando de fora outras potencialidades pedagógicas que outras ações pensadas à medida das crianças teriam.

Apesar dos aspetos referidos condicionarem a ação da díade, nas atividades dinamizadas nos dois contextos procurou-se desenvolver de forma criativa, competências cognitivas, expressivas, afetivas e morais num ambiente educativo ora formal ora informal. Foi neste âmbito que se observou, uma flexibilidade na gestão do tempo e do grupo transversal aos dois contextos.

No que se refere à organização da sala e disposição dos materiais, na EPE a organização da sala ia ao encontro dos interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), apresentando-se estruturada por áreas de interesse que eram da responsabilidade da educadora cooperante e das crianças. No 1º CEB a responsabilidade desta mesma organização era do orientador cooperante que de forma vertical definia as mudanças e a escolha dos materiais em uso nas atividades. De facto, esta mesma organização relativamente aos elementos fixos (secretária do Professor, mesas e cadeiras dos alunos, quadro, etc) ocupavam uma “grande parte do espaço útil da sala” (Sanches, 2001, p. 10) condicionando de algum modo a ação do docente.

Ao longo do percurso formativo da mestranda, esta apercebeu-se das diferenças entre os contextos, mas também identificou algumas similitudes entres eles. Salienta-se a similaridade entre as famílias das crianças entre os dois níveis educativos, ambos frequentados por crianças pertencentes a famílias de um estrato socioeconómico baixo e uma grande parte das crianças com um percurso familiar marcado pela violência, maus-tratos e falta de estabilidade emocional.

A família como suporte emocional da educação da criança mostrou-se pouco envolvida nas atividades da instituição. Com efeito, a interação entre os pais e os profissionais de educação prendiam-se somente com questões de carácter sumativo. No entanto, evidenciou-se a ação do orientador cooperante do 1º CEB em envolver as famílias nas atividades, mantendo um contato regular por correio eletrónico com os pais das crianças sobre questões de outra natureza. Salienta-se que a díade teve oportunidade de assistir a reuniões com a família dentro e fora do âmbito da avaliação, revelando uma

aproximação entre a escola e a família. Em pleno contraste, na EPE, o contato entre família-escola e vice-versa era reduzido ao essencial e impessoal.

Em síntese, decorre desta reflexão uma observação pertinente para a formação do perfil do profissional de educação, na medida em que caracteriza as suas funções enquanto reflexivo na relação com o Outro e a Instituição. É na comparação e constatação entre o que sabe e o que se vê nos contextos que um perfil educativo assertivo se constrói.

## 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática educativa supervisionada incidiu em dinâmicas cíclicas, interativas, e contínuas inerentes à metodologia de investigação-ação. Enquanto estratégia de desenvolvimento profissional permitiu refletir de forma autónoma, sistemática e colaborativa com a equipa educativa promovendo a mudança. Além disso, como “meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto em que essa acção se desenrola” (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.57), assentou num ciclo onde os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação se repetiram, incitando a readaptação para a transformação. Neste processo foi sentido um crescimento pessoal e profissional da mestranda numa perspetiva de (re)interpretação da prática e com um olhar crítico para resolver problemas do contexto e outros do foro profissional.

O processo de observação foi constante, sistemático permitindo recolher informações sobre o ambiente educativo, o contexto familiar, escolar, os interesses e as necessidades das crianças. Para a realização de observações atentas e sistemáticas (Estrela, 1994) contribuiu a realização de um diário de formação onde constava a descrição e a reflexão diária da prática em ambos

os contextos educativos (cf. Anexo 2). Também o recurso a fotografias e vídeos permitiram observar o envolvimento das crianças nas atividades, tal como a entrevista realizada para este mesmo fim. Foi a partir dos documentos de reflexão, nomeadamente os diários já referidos, as narrativas individuais reflexivas (cf. Anexo 3), e os guiões de observação (cf. Anexo 4) que se construíram planificações que respondessem às motivações e necessidades das crianças, conforme recomendado no documento das OCEPE. Neste âmbito, a metodologia de trabalho de projeto e a metodologia de investigação-ação tiveram o seu epicentro em práticas de reflexão cíclicas e investigativas.

A planificação surge como uma forma de estruturar a ação, e a definição de objetivos de ensino e de aprendizagens através de diferentes estratégias (cf. Anexo 5). A elaboração das planificações permitiu antecipar dificuldades e preparar atividades com base na “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação” (Diogo, 2010, p.65), por forma a responder a todas as crianças. Neste âmbito todas as quintas-feiras eram realizadas planificações semanais que consideravam além das atividades, a organização do grupo, dos espaços, dos recursos e tempos, para que se pudessem proporcionar aprendizagens enriquecedoras em que a ação se adequasse ao grupo (Fisher, 2005).

Na imprevisibilidade da ação, a planificação constituiu-se como uma forma de prever possíveis respostas, dificuldades e questões que pudessem surgir na ação, permitindo enriquecer esse momento como oportunidade de desafiar e motivar a criança. Na ação procurou-se privilegiar a construção do conhecimento por parte da criança, numa visão sócio construtivista conforme se evidenciará no capítulo 3. Destaca-se assim na ação uma “apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado” (Gambôa, 2011, p.72) possível numa aprendizagem centrada na criança e “num processo de cooperação com os seus pares” (idem).

Durante a ação, a mestranda procurou que a criança construísse o seu conhecimento, procurando flexibilizar a planificação sempre que as dinâmicas do grupo o exigiam, dando assim, resposta à imprevisibilidade referida anteriormente. E em tríade, após a ação sucediam-se momentos de reflexão e avaliação que iam ao encontro do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, ao valorizar na avaliação o nível de conhecimentos e evolução das capacidades das crianças ajustada às características individuais de cada uma. Sá-Chaves (2002) reforça esta ideia referindo a importância de “aprofundar os sistemas de avaliação, quer no seu desenho quer nos métodos de análise crítica dos resultados como instrumento fundamental na regulação dos processos e dos percursos de aprendizagem” (p.16).

A reflexão antes da ação, na ação e depois, possibilita a mobilização de saberes teóricos para a prática, permitindo ao profissional em educação indagar-se sobre o “que é ser professor e como ser um professor que (...) questiona as suas próprias práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.12). Desta forma O ciclo de observação, planificação, avaliação e reflexão, respondem atribuindo intencionalidade à prática profissional, esta constrói-se “a partir das necessidades e realizações que [o profissional de educação] consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, V).

Com efeito, na prática verificou-se uma continuidade deste ciclo investigativo, numa perspetiva de formação para a docência, considera-se proficiente esta metodologia de investigação-ação em que se salientam “metodologias ativas, cooperativas e democráticas, em que a criança escolhe e gere a sua própria aprendizagem a partir da problematização das suas vivências, das suas experiências e motivações, quer no J. I. quer em família” (PAG, 2016, p.7) contribuindo para que a criança numa perspetiva sócio construtivista desempenhe um papel ativo e significativo para a sua própria aprendizagem.

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

“A representação que os professores têm de si e da sua profissão remete para o conhecimento da realidade pessoal do indivíduo, pois são construídos no quadro da experiência de cada pessoa. Registe-se que, as pessoas em geral e os educadores em particular, agem face às situações com que são confrontadas por numerosos factores da sua história pessoal presente e passada e estas determinam o modo como interpretam os acontecimentos e como se posicionam face a eles, resolvendo eventuais situações problemáticas.” Quadros-Flores & Escola (2008, p.770)

No presente capítulo, pretende-se refletir aprofundadamente sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada em díade e tríade, particularizando cada um dos momentos. Importa, assim salientar numa primeira parte as ações no contexto educativo do pré-escolar e na segunda parte as ações no 1º CEB. Analisar a prática pedagógica é fulcral para o crescimento de qualquer profissional, auxiliando na orientação de um caminho conducente à realização profissional que identifique práticas promocionais do sucesso educativo e ajuste outras cujos resultados ficam aquém do esperado.

Em conformidade, com o exposto visa-se analisar as ações descritas e desenvolvidas, numa perspetiva crítica apoiada pelos referentes teóricos, concetuais e legais apresentados no capítulo I. Salientando o processo de evolução e co construção de saberes profissionais pretende-se analisar o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Tendo por base a investigação-ação e as suas etapas, procurou-se enfatizar os processos experienciados pela mestrandia, de modo a refletir sobre as estratégias encontradas e colocadas como resposta aos desafios surgidos ao longo da prática educativa.

## 1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES incidiu numa metodologia investigativa da ação, como foi referenciado no capítulo II, tendo as ações como suporte basilar, a observação. Partiu-se deste processo acedendo aos interesses e necessidades individuais de cada criança e do grupo, para de seguida surgirem os restantes processos implícitos nesta metodologia, a prática, a avaliação e reflexão, esta última realizada em díade e em tríade (a mestranda, o par pedagógico e a educadora cooperante).

As atividades educativas desenvolvidas no contexto educativo pré-escolar tiveram no seu cerne “intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.17). Deste modo, a intencionalidade pedagógica teve o seu expoente ao nível das três áreas de saber: a área de formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo, onde a díade procurou uma articulação que favorecesse o encontro entre as necessidades e interesses educativos das crianças.

No que se refere à área de formação pessoal e social, esta é transversal a todas as áreas e domínios de conteúdo, no entanto, privilegiaram-se as necessidades evidenciadas pelo grupo referentes às componentes de independência e autonomia, convivência democrática e em cidadania de modo a promover experiências potenciadoras do respeito pelo outro, da partilha e responsabilidade social. (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A intervenção educativa relativamente à área de expressão e comunicação refletiu-se nos domínios da educação artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. No domínio da educação artística, o grupo mostrou-se motivado para as artes visuais e para a música, tendo sido desenvolvidas atividades que apelassem à criatividade e que trabalhassem a motricidade fina através de canções e gestos a estas

associados como forma de aprendizagem da letra musical. “A música está presente na vida das crianças desde muito cedo (...)” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.54) permitindo inserir “ as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários- celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades (...)”, assumem-se uma excelente forma de ajudar a exprimir as emoções (Hohmann e Weikart, 2011, p.658).

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu-se promover o desenvolvimento de competências da comunicação oral nas diversas situações em que as crianças podiam manifestar a sua opinião; planificar os momentos educativos e descobrir a funcionalidade da linguagem escrita, utilizando-a em contexto e com um significado; também a identificação de convenções de escrita e o reconhecimento de algumas palavras através da sua representação gráfica fizeram parte de várias atividades. Através destas incentivou-se ao prazer e motivação para ler e escrever através da apresentação de histórias do interesse do grupo e de atividades sugeridas pelo mesmo.

No domínio da matemática, os conceitos trabalhados nas diferentes atividades, estavam implícitos em muitas situações do quotidiano e surgiram naturalmente da curiosidade das crianças, sendo colocado ao dispor do grupo materiais convencionais e não convencionais com o intuito de manipular e refletir sobre as “propriedades das formas, figuras e objetos (...)” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.36).

A área de conhecimento do mundo foi uma das áreas de intervenção educativa mais dinamizadas, ganhando projeção através da criação de uma nova área de jogo denominada por “cantinho das ciências”, que englobou todas as componentes associadas a esta área de saber: a introdução à metodologia científica, e a abordagem às ciências na utilização das tecnologias. Sá e Carvalho (1997, p.27) defende neste propósito, que “a ciência faz parte da base de conhecimentos necessários à criança para crescer e viver nas sociedades desenvolvidas”. É no envolvimento do grupo, em pequenos projetos, e em opiniões informais sobre os mais diversos assuntos

que a criança vai construindo um conhecimento que possibilita conhecer o mundo e os que estão em seu redor.

As atividades desenvolvidas com o grupo educativo do pré-escolar mobilizaram uma constante articulação das áreas de conhecimento, trabalhando diferentes domínios em simultâneo, e seguindo um fio condutor em concordância com o plano curricular de atividades do grupo. Neste sentido, as atividades planificadas tiveram por base temáticas semanais previamente definidas em reunião de docentes no início do ano letivo e constantes do programa anual curricular do jardim-de-infância de todas as escolas do agrupamento. É de salientar que a existência de temáticas que se podiam tornar constrangedoras à ação educativa e ao desenvolvimento de um trabalho, tornou-se um desafio, na medida em que a díade procurou conjugar necessidades e interesses das crianças em paralelo com essas temáticas. No entanto, releva-se que as experiências proporcionadas às crianças foram realizadas numa perspetiva integrada e integradora, visando o desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Das atividades realizadas salientam-se algumas que revelam a essa perspetiva integradora articulando os diferentes saberes, nomeadamente a leitura e dinamização do conto “Para que serve o ouriço?”; a construção do ouriço; os jogos não convencionais construídos para a sala de atividades; e o projeto “Mas afinal o que é o Natal” que integra um conjunto de atividades/interesses manifestados pelas crianças e das quais apenas uma destas será relevada, a “Receita do bolo de chocolate”.

Os momentos de leitura de histórias enquanto mote a outros momentos educativos permitem desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, mesmo quando é feita por um adulto. Esta ideia é reforçada por Hohmann e Weikart (2011, p.546) ao referir que não existe “mais nenhuma outra actividade que seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou um amigo lhe fizer”.

A leitura de histórias é preponderante na promoção do “desenvolvimento da linguagem, [d]a aquisição de vocabulário, [d]o desenvolvimento de

mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão” (Mata, 2008, p.72,) mas também favorece vínculos emocionais e pessoais, que contribuem para que a criança se mantenha recetiva e motivada para outras tarefas que se lhe possam seguir. (Hohmann & Weikart, 2011)

Com efeito, “a planificação de atividades de leitura contempla um conjunto de propostas a realizar antes, durante e após a leitura.” (Viana et al., 2014, p.51). Esta planificação remete para uma preparação do leitor, enquanto fonte de motivação e inspiração para os futuros novos leitores tendo como objetivo “de motivar, de seduzir e de dirigir a atenção.” (idem, p.51)

A escolha da história sob a qual a se vê pertinência em descrever e refletir residiu num acontecimento particular, associado às atividades relacionadas com os frutos do outono, em que uma criança trouxe de casa um ouriço das castanhas, e partindo daí surgiu o interesse de conhecer o ouriço animal pelas similitudes com o anteriormente referido.

Para esta atividade de leitura, foi escolhida a obra “Para que serve o ouriço?” de Raffaello Bergonse, presente no Plano Nacional de Leitura. A díade recorreu ao flanelógrafo como estratégia potenciadora da atenção das crianças durante a leitura. A escolha deste recurso deveu-se ao facto de ser uma novidade para o grupo. O flanelógrafo foi construído pela díade com materiais recicláveis, cartão e tecidos. No desenho e conceção do flanelógrafo a díade teve a preocupação de utilizar cores apelativas e um desenho representativo da história como local da ação do ouriço (cf. Anexo 1.2.).

Na planificação da atividade teve-se em conta, os três momentos pelos quais a leitura de uma obra se deve reger, segundo Sequeira (1999), isto é, o momento antes, durante e depois da leitura. “Antes de iniciar a leitura do livro, é importante organizar um conjunto de atividades que permitam motivar a criança para ouvir a ler; aumentar a curiosidade para com o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios” (Viana et al., 2014, p.52).

Nesta fase de preparação, a díade escolheu a área da sala de atividades mais adequada para a história dramatizada, a manta, de modo a que todas as crianças pudessem ver o desenrolar da ação e o ouriço no flanelógrafo. Assim, mostrou-se o livro e explorou-se com as crianças os seus elementos para textuais, lendo o título e mostrando a capa com a imagem do ouriço. Através de algumas questões orientadoras pretendeu-se mobilizar os conhecimentos prévios das crianças e antecipar o conteúdo da história através da visualização da capa. Neste momento, as crianças foram dando a sua opinião “eu já vi um ouriço”, “eles picam”, tendo sido posteriormente apresentado o ouriço construído pela díade.

As crianças ao verem o ouriço mostraram-se entusiasmadas e queriam tocar nele, havendo uma criança que referiu “é o ouriço da história” e outra “eu nunca vi nada igual”. Várias crianças referiram ainda “quero fazer um ouriço”. De seguida foi apresentado ao grupo o flanelógrafo gerando um burburinho crescente entre as crianças, e dando aso a questões “Para que serve?”; “O que é isso?”. Bem como originou interpretações e conhecimentos prévios em relação ao que se ia passar. É de salientar que se observou, uma maior predisposição das crianças para a escuta mútua, que induziu a uma construção de opiniões e significados enriquecedora (Lino, 1998).

O papel da díade enquanto mediadoras do momento educativo preconizado assentou numa concessão de oportunidades de exploração verbal das crianças, constituindo-as como “protagonistas activos que se completam através do diálogo e interação com os outros, onde o adulto serve de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem” (idem, p.114) e permitindo às crianças uma maior motivação para a leitura, perante o envolvimento suscitado pelos materiais.

No momento seguinte, o par pedagógico deu início à leitura da história, de forma pausada, com entoação e olhando para o grupo de forma a perceber se estavam atentos e motivados (Cavalcanti, 2002), procedendo-se à representação da ação e dos acontecimentos da história utilizando os recursos acima mencionados (ouriço e flanelógrafo). De acordo com Sequeira

(1999, p. 411), o momento “durante a leitura” serve para procurar as estratégias que apontem para a construção de significados. Durante a leitura, as crianças mostraram-se silenciosas e atentas aos acontecimentos que se iam desenrolando no flanelógrafo. A dramatização e a representação dos acontecimentos apresentou-se eficaz para o envolvimento que se verificou, pois cativou as crianças e prendeu a sua atenção aos detalhes.

Neste momento, deu-se ênfase à dramatização dos acontecimentos e não às imagens que surgiam no livro, uma vez que a abordagem à leitura de contos tinha a intenção de despertar o prazer da leitura através de uma estratégia inovadora para a criança. A leitura em si constitui-se como um momento de aprendizagem na medida em que a criança amplia o seu conhecimento do mundo e busca no imaginário de uma “explicação do real, do conhecimento novo que precisa de ser integrado e compreendido, antes de ser assimilado” (Albuquerque, 2000, p.113).

No momento pós-leitura, “(...) as crianças são, então, convidadas a «entrar» nos textos” (Viana et al., 2014, p. 53). Esta entrada é num sentido figurado que corresponde à exploração do texto e compreensão do mesmo. Neste âmbito, a pós-leitura concretizou-se inicialmente com algumas questões de esclarecimento do vocabulário, promovendo a expansão do léxico das crianças, prosseguindo depois com questões de compreensão do sentido do texto, “maioritariamente de resposta aberta e dirigidas à compreensão literal” (idem, p.54). A utilização de perguntas com resposta aberta prendeu-se com o facto de estas estimularem as crianças a exprimir as suas opiniões verbalmente, permitindo desenvolver competências de comunicação e argumentação na justificação da sua opinião.

Durante este momento de compreensão da história, foi necessária a intervenção da d'ade na gestão da participação do grupo, entusiasmado, concedendo assim espaço e tempo para que cada criança contribuísse com a sua opinião de modo a valorizar a sua voz e consciencializando as crianças para as capacidades de tomada de vez e respeito pelo outro, fazendo uma articulação com o saber da formação pessoal e social.

A leitura de histórias enceta possibilidades de reflexão bastante importantes para o desenvolvimento de competências linguísticas do grupo. Neste sentido, foi solicitado às crianças que recontassem em grande grupo a história. Inicialmente verificou-se algum silêncio em começar o reconto oral, mas depois de explicar em que consistia o reconto, todos mostraram interesse em participar. Com efeito, a leitura enquanto atividade de desenvolvimento linguístico para a criança, também encerra competências sociolinguísticas, o domínio espaço-temporal, e promove o desenvolvimento da capacidade de concentração e memória (Magalhães, 2008).

Durante a atividade uma criança referiu “já vi um ouriço branco como a neve”. Movidas pela curiosidade, as crianças mostraram interesse em conhecer ouriços de outras cores e daí surgiu a pesquisa no computador, em grande grupo, projetando em simultâneo para que todos vissem o “ouriço albino”. Glauert (2005, p.71) afirma que “expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico” ajuda-as a “desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta”. Através das imagens surgidas no motor de busca, realizou-se uma articulação de conhecimentos das ciências naturais, abordando-se as características físicas dos ouriços, o modo de locomoção, habitat, e a sua alimentação. Salienta-se outra característica mencionada por uma criança “os ouriços hibernam”, procedendo-se então à explicação deste termo. Perante esta intervenção, duas crianças deram exemplos de outros animais que também hibernavam, o urso e o hamster. Neste entendimento, a curiosidade das crianças manifestada nos seus comentários e perguntas a fim de conhecer mais características do ouriço coloca em evidência a sede de saber própria destas idades, permitindo desenvolver cidadãos informados e responsáveis com o meio ambiente que o rodeia. Cabe ao educador mediar as suas ações, facilitando o acesso a ferramentas e recursos capazes de ajudar a criança a descobrir e construir os seus conhecimentos, realçando a metodologia construtivista referida no capítulo I.

O confronto das crianças com situações educativas desafiadoras que promovam capacidades de resolução e investigação permitem-lhes construir “linhas de raciocínio e argumentação” contribuindo para a construção de um pensamento bem estruturado e que as encaminhará para um conhecimento mais vasto (Reis, 2008, p.16).

A mestranda referiu anteriormente o interesse das crianças em construir o seu próprio ouriço, neste sentido distribuiu-se um ouriço desenhado e cada um deveria decorar com os materiais pelos quais tivessem preferência. Uma das crianças disse “eu quero fazer os picos do ouriço”, ao que outra respondeu “podíamos fazer com paus”. Em grande grupo, decidiram que no exterior poderiam recolher paus e outros elementos para construir o ouriço. Assim, a d'ade organizou grupos de três a quatro elementos para visitar o recinto exterior dentro do complexo escolar, de modo a recolherem folhas de cores variadas, paus de diferentes espessuras, e pedras de vários tamanhos.

Na sala de atividades, cada criança escolheu as suas cores preferidas para pintar o ouriço e colou no “corpo” do mesmo, paus e folhas de feitios e cores diferentes. A alegria e entusiasmo demonstrados pelas crianças ao dispor livremente os elementos no seu ouriço, realçam a importância das artes visuais para um “equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança” (Santos, 1999, p.137). De facto, as experiências artísticas contribuem para um exacerbar da sensibilidade e criatividade artísticas, possibilitando mobilizar cognições, afetos, expressões que se refletem na construção da sua identidade pessoal e social, bem como no entendimento de diferentes culturas (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000).

No final das atividades relacionadas com a obra literária “Para que serve o ouriço”, as crianças manifestaram interesse em afixar os seus ouriços na sala, pelo que em conjunto consideraram que estes deveriam ser colocados junto da área da biblioteca, local onde também o livro permaneceu durante alguns dias para que as crianças o manuseassem e vissem as suas ilustrações reais. As crianças mostraram vontade de brincar e dramatizar a história no flanelógrafo

pelo que pediram que este integrasse a área da biblioteca, para utiliza-lo no seu jogo simbólico.

Experimentar e brincar com objetos resultantes de situações educativas que promoveram a aprendizagem das crianças torna-se significativo para o “desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (Gomes, 2010, p. 46). O jogo faz parte do mundo da criança pois através dele de forma lúdica a criança descobre, imagina, explora e experimenta (idem).

Os jogos presentes na sala de atividades, colocados à disposição das crianças manifestam um caráter potenciador do desenvolvimento global da criança, pelas razões mencionadas. Apresentando-se “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 82). Esta acessibilidade transparece no mobiliário adequado à faixa-etária e idade das crianças contribuindo para uma maior autonomia da criança. No entanto, os materiais são na sua maioria “comprados”, pelo que a díade considerou a construção de materiais não convencionais, construídos para atividades realizadas com as crianças, um fator potenciador de aprendizagens significativas. É de salientar a importância destes jogos para o imaginário infantil, pois além dos materiais manipuláveis serem diferentes especialmente na construção reciclável que têm por base, merecem um maior cuidado no seu manuseamento, promovendo uma consciencialização que os materiais são de todos.

De entre os recursos construídos para a sala de atividades, salientam-se os jogos por serem o recurso mais utilizado pelas crianças nos momentos de exploração espontânea das áreas, mais concretamente na área dos jogos de mesa. Foram construídos pela díade três jogos: o jogo de tabuleiro, os puzzles dos frutos do outono, e o jogo da memória.

O jogo de tabuleiro desenhado com grandes dimensões, em papel cenário, apresentava uma sucessão de folhas alusivas ao outono. Fazendo parte do jogo o dado em cartolina e os pins feitos a partir de rolos de papel higiénico, decorados com folhas e um rosto sorridente nomeados pelas crianças como o

“Mico”, e a “Micas”. Através deste jogo, em grande grupo, laboraram-se algumas noções de classificação e contagem, sendo também desenhada para efeitos de contagem uma tabela tally-chart. Promovendo um espírito desafiante ao colocar algumas questões inerentes à estação do outono, as competências sociolinguísticas foram colocadas em evidência no decorrer deste jogo.

A construção de jogos, e a criação de dinâmicas interativas de forma lúdica são um meio excelente para a criança aprender, motivando para a aprendizagem. A nível profissional, a mestranda vê na criatividade e nos materiais não convencionais uma forma de desenvolver as suas competências reflexivas na preparação da planificação, conforme evidenciado no capítulo anterior. Neste sentido os jogos construídos pela díade pedagógica assumem-se materiais lúdicos e pedagógicos dos quais se considera os mais potenciais para esse efeito (cf. Anexo 1.A.).

Os puzzles dos frutos do outono contextualizam-se no âmbito da atividade “Vamos descobrir os frutos do outono”, um circuito motor, representando um elemento importante e significativo pela dinâmica que se despoletou. Nos puzzles, em tamanho A3, foram utilizados cartões na base para os tornar mais resistentes, também encapados com papel transparente do tipo plástico concedendo-lhes uma maior durabilidade. O objetivo do puzzle consistia em formar a imagem que estava na base, colocando por cima as peças correspondentes, trabalhando noções espaciais e de correspondência. Os jogos fazem uma articulação com vários domínios, evidenciando uma desfragmentação da educação, conforme defendido pelas OCEPE.

Da área dos jogos, também fez parte o jogo da memória, um recurso construído pelas mestrandas, em cartolina e encapado, apresentava um conjunto de imagens de diferentes formatos de folhas das árvores. Enfatiza-se a preparação e a preocupação em conceder um formato diferente dos cartões existentes em sala, tendo neste sentido utilizada a forma geométrica do círculo. O jogo da memória consiste em formar pares correspondentes. A dinâmica de jogo permitiu trabalhar implicitamente um conjunto de noções

do domínio da matemática, designadamente a classificação, a paridade (quando encontra dois pares de cartas iguais) e aqui se inclui a cardinalidade, a contagem dos pares e a ordinalidade para distinguirem o vencedor do segundo e terceiro lugar. Durante a prática educativa, foram várias as vezes em que as crianças manipularam este jogo, e mostraram-se envolvidas jogando entre si, não respeitando a vez de os colegas jogarem, tentavam virar as cartas e fazer pares o mais depressa possível, sendo que a mestranda observou que os mais pequenos que ainda não realizavam contagens, analisavam quem ganhou o jogo através do amontoado de cartas mais volumoso. De facto, o volume é um conceito matemático que nesta atividade se relaciona diretamente com uma determinada quantidade, estimulando a criança para a comparação e um pensamento matemático construído na ação.

Devem-se proporcionar às crianças este tipo de brincadeiras exploratórias, pois experiências lúdicas simples permitem que explorem as propriedades e funções dos materiais e dos instrumentos, não com o objetivo de construir alguma coisa, mas apenas pelo prazer de “mexer” (Hohmann e Weikart, 2011), pois são importantes para o seu crescimento e amadurecimento intelectual e social. Sendo os jogos uma fonte excelente de saber, devem ser colocados em número e diversidade suficiente para que as crianças façam escolhas e usem esses materiais em benefício de uma aprendizagem ativa (Spodeck, 2002). Uma aprendizagem ativa significa aceitar “a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo” (Almeida, 2010, p.31), ou seja, compreender que num processo complexo de avanços e recuos elas vão tomar decisões que vão contribuir “para o desenvolvimento consciente da sua cidadania”(idem), envolvendo-se diretamente nas consequências que isso implique.

Em conformidade com o exposto, Katz e Chard (1997) salientam a importância do trabalho de projeto como forma de promover uma aprendizagem ativa, pois é focada no “próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias aprendizagens despertam” (p.23). Sendo, assim, num projeto a criança assume o papel de investigador

direcionado para encontrar respostas para perguntas sobre uma determinada problemática (Mendonça, 2002).

Na perspetiva de Katz e Chard (1997), o educador deve assumir este papel de orientador, ajudando a criança a esquematizar os seus saberes prévios sobre a problemática, construindo uma “teia” de ideias sobre “o que pensamos saber”, e “o que queremos descobrir”.

Com efeito, estas teias no âmbito da metodologia de projeto, mais concretamente na fase 1 - definição do problema, foram realizadas em torno do projeto “Mas afinal o que é o Natal” (Cf. Anexo 1.C.). O surgimento deste projeto assentou num conjunto de interesses demonstrados pelas crianças que antes de a díade dar início ao projeto se iam manifestando no dia-a-dia. Pequenas observações em grade grupo geravam o interesse das crianças para comunicar sobre factos alusivos ao natal. As teias de ideias surgem assim, como forma de dar voz ao pensamento das crianças e compreender as suas perceções sobre o tema. Coube-lhes fazer o registo das teias, e neste processo verificou-se um interesse pelas TIC e outros recursos tecnológicos como inspiração para proceder ao desenho e pintura dos seus pensamentos representados no papel.

Numa segunda fase, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a criança retrata também em teias onde pretende pesquisar e o que gostariam de fazer efetivamente, sendo que foi feita uma seleção destas ideias, já que que o fator tempo não permitia a expansão de todas as ideias consignadas na primeira teia.

Na terceira fase, a execução, as crianças envolveram-se diretamente no processo de pesquisa em variadas atividades que foram realizadas no âmbito deste projeto, consistindo estas na construção de um postal de natal em origami com a forma do Pai Natal; a leitura de uma obra “Eu sei tudo sobre o Pai Natal” escolhida pelo grupo; a construção de um Pai Natal com figuras geométricas; a construção do pinheirinho; a construção da prenda de natal; Carta ao pai natal e o seu envio, o bolo de chocolate, e para culminar foi

realizada uma última sessão, após a época natalícia com a resposta do pai natal à carta enviada em Dezembro.

As atividades realizadas pelo grupo no âmbito do projeto definido produziram resultados excepcionais e que mereceram destaque na parede exterior da sala para que os pais e a comunidade educativa o pudessem acompanhar, estando o percurso do projeto exposto e sendo esta uma forma de responder à fase de divulgação. Todas as áreas de saber e domínio foram contempladas neste projeto pelas atividades referidas, permitindo ver de que forma a criança ultrapassou os seus desafios e como aprenderam, considerando também o impacto que estes momentos representaram para a construção do eu profissional da mestrandia.

Nesta perspetiva, salienta-se deste projeto a título de exemplo a atividade “Bolo de chocolate”, refletindo sob estes desafios educacionais com vista a transparecer o seu crescimento pessoal, profissional e social. A atividade do Bolo de chocolate foi mencionada na fase 1 do projeto por uma criança que curiosamente é alérgica ao chocolate, no entanto, por ser um interesse de todo o grupo e uma potencial atividade que permite englobar todos os saberes, possibilitando à criança tomar um papel ativo, mesmo que sob a orientação de adultos, procedeu-se à sua concretização. Na dinamização desta atividade, a díade teve a preocupação de colocar de fora quaisquer riscos prejudiciais à criança, levando todos os ingredientes e materiais necessários, incluindo uma forma extra para que a criança alérgica não ingerisse chocolate. Sendo assim, em grande grupo, as crianças após decidirem seguir a receita da educadora cooperante que várias vezes referiu saber fazer um bolo de chocolate “maravilhoso”, acharam que o melhor seria ver quais os ingredientes que precisavam para fazer o bolo. No quadro foram apontados os ingredientes, e em simultâneo, iam-se colocando numa mesa central os mesmos.

Antes de iniciarem a preparação do bolo, todas as crianças foram lavar as mãos para poderem executar a receita. No momento de colocar os ingredientes constataram que não sabiam que quantidade da embalagem

deveriam deitar na taça. Então compreenderam que não sabiam medir e surge o primeiro desafio “como vamos saber quanto deitamos?”, ao que uma criança refere “Minha mãe usa xícara para fazer bolo”, foi explicado que xícara era um termo brasileiro que significava chávena, então a diáde converteu as medidas para “chávenas” e “colheres”. Todas as crianças colaboraram na realização da receita, umas colocaram os ingredientes e outras mexeram a massa. Antes de colocar o chocolate, uma das crianças com a ajuda de uma colher encheu uma forma de queque. Depois os bolos foram colocados no forno pela equipa educativa e este processo de cozedura foi supervisionado pela mesma. Enquanto aguardavam pela cozedura do bolo, as crianças nas mesas fizeram o registo da receita. Recortando pequenos pedaços das embalagens e através do desenho, as crianças reproduziram a receita que estava no quadro (cf. Anexo 1C).

Terminando o período de cozimento do bolo, as crianças procederam à sua degustação. A criança alérgica a chocolate mostrou-se agradecida por a diáde lhe dar oportunidade de comer bolo, ao trazer a forma de queque extra. Esta pequena diferença, remeteu a criança para um processo de inclusão, permitindo refletir na importância da diferenciação pedagógica como foi referido no capítulo I.

Através desta atividade, as crianças puderam aprender noções matemáticas relativamente às unidades de medida e à contagem. Bem como também noções linguísticas ligadas à escrita na representação da receita e à sua leitura. As áreas de saber de formação pessoal e social e o conhecimento do mundo também tiveram a sua expressão, nomeadamente ao respeitarem a vez na execução do bolo, possibilitou uma partilha verbal sobre os seus bolos preferidos, compreendendo que este pode ser um símbolo cultural.

Em síntese, tanto o trabalho de projeto como também todas as atividades dinamizadas ao longo do 1º período escolar, permitiram trabalhar as várias áreas do saber, privilegiando a criança como construtora do seu próprio conhecimento, tendo assim um significado mais impactante para si. Este impacto verificou-se ao nível das atitudes que as crianças tinham entre si, a

sua interação passou a ser mais positiva entre crianças. Também se verificou que algumas crianças conquistaram capacidades de autonomia e responsabilidade crescentes que se traduziram no seu comportamento com as crianças mais novas. Ao nível cognitivo denotou-se um desenvolvimento gradual das suas competências, especialmente ao nível do saber-fazer (Delors, 1996).

O impacto das ações educativas neste contexto refletem a competência científica e pedagógica do profissional docente. Para os quais contribui uma reflexão “crítica e sistemática” sobre as práticas, partilha de saberes e experiências e uma “abertura à inovação e à mudança”

## 2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CEB

A PES no 1º CEB ancorou num conjunto de competências e de conceções teóricas e legais, referidas no capítulo I, que foram mobilizadas conscientemente na prática educativa no sentido do desenvolvimento integral da criança, correspondendo aos seus interesses e necessidades, desejos e prazeres, por forma a realizarem-se num processo de aprendizagem enriquecedor.

Neste sentido, enveredou-se por práticas estimulantes e desafiadoras, utilizando diversos recursos, físicos e digitais, estratégias criativas por forma a corresponder às expectativas das crianças, motivando-as, mas também à missão da escola. Salienta-se a importância que a reflexão conferiu às práticas pedagógicas protagonizadas, nas quais a díade de formação, o professor cooperante e a supervisora institucional com as suas opiniões e reflexões enriqueceram este percurso formativo.

De acordo com Alarcão (1996), com base nas perspetivas de Schön, é importante que se gerem ciclos de reflexão nos quais devemos pensar de

forma retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospectiva (para a ação), criando uma espiral de investigação-ação que englobe a interação de todas estas dimensões. Assim à luz da perspectiva de Schön (1992), sobre a ação, as atividades desenvolvidas devem refletir sobre o ambiente educativo e o contexto em que as crianças estão inseridas, preparando-as enquanto cidadãos para um futuro educacional e tecnológico que cada vez mais é enfatizado no que concerne às competências que na construção de conhecimento permitem à criança serem cada vez mais autónomas.

Neste contexto, a díade em colaboração com o professor cooperante e a supervisora institucional delinearam um conjunto de atividades que iam ao encontro do programa de Estudo Meio. Sendo uma preocupação partilhada arquitetar uma prática significativa, que motivasse as crianças e respondesse aos objetivos curriculares definidos, criou-se um mapa de articulação curricular que permitiu não só desenvolver os conteúdos curriculares esperados, mas também desenvolver outras competências indispensáveis à formação do séc. XXI e responder aos objetivos da escola, formando um cidadão autónomo.

Na atividade preparada a díade versou as temáticas de hibernação e migração dos animais (cf. Anexo 1.D.), procurando para isso conciliar materiais apelativos e didáticos motivantes. Sendo um dos objetivos da díade causar impacto nas crianças e na restante comunidade educativa, que se mostrava curiosa, perante o ambiente preparado, iniciou-se a atividade, colocando em todos os envolvidos uma pulseira de acesso à sala, pulseira que versava o nome da atividade. A pulseira criou algum impacto visual concedendo maior importância à atividade, mas causou sobretudo um impacto emocional, provocando o entusiasmo e o envolvimento das crianças logo no prelúdio da atividade. De facto, as emoções estão na base de toda a aprendizagem, “fazem parte da nossa vida” (Freitas-Magalhães, 2007, p.55), quanto mais positivas, maior a pré-disposição para que se sucedam mais aprendizagens significativas.

Numa primeira parte a turma foi dividida em dois grupos de 12 elementos designados pelo “Dino”, o Avatar orientador da aula. No que se refere à organização do grupo, sentá-los no chão antes de dar início às atividades teve uma intencionalidade pedagógica de focar a sua atenção para o que se iria seguir. Dividir o grande grupo, em pequenos grupos, permitiu às crianças interagirem em diferentes dimensões, bem como com parceiros de jogo diferentes, levando-os a compreender na ação a importância de trabalhar com o outro.

O trabalho colaborativo “melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos” (Hargreaves, 1998, p.278), uma vez que são práticas pouco usuais que deste modo favorecem a motivação das crianças e conseqüentemente têm um impacto positivo nas aprendizagens. Boavida e Ponte (2002) sobre a importância da colaboração refere que esta envolve vários aspetos, tais como um objetivo comum que oriente o trabalho a desenvolver e que tenha em consideração os interesses e necessidades individuais; que haja uma liderança e tomada de decisões; e um clima de respeito entre todos para que possam partilhar saberes e experiências.

No que se refere à utilização de um avatar em sala de aula, este fomenta uma nova forma criativa de comunicar, sendo uma solução para desafios de aprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de aprender (Flores, Eça, Rodrigues e Quintas, 2015). Flores e Ramos (2016) mostram o impacto desta ferramenta nos alunos, nomeadamente no interesse, na atenção, entusiasmo, motivação, interação, concentração, dimensões fundamentais para o sucesso educativo.

As crianças distribuíram-se pelas duas áreas fisicamente separadas por um pano. Esta separação permitiu que cada grupo desenvolvesse atividades distintas ultrapassando o obstáculo de existência de meios tecnológicos informáticos insuficientes para a turma toda. No lado contíguo ao pátio exterior da sala de aula estavam dispostos nas mesas computadores e telemóveis que iriam ser os recursos tecnológicos necessários à realização das atividades. Em grupo, as crianças tinham de descobrir através da leitura do qr

code (gerados numa ferramenta do classtools - Qr Treasure Hunt Generator) as perguntas sobre o animal que lhes fora atribuído. Esta ferramenta permite ler códigos que redirecionam para um texto, vídeo ou site. É indubitavelmente uma ferramenta que causa impacto junto das crianças pela inovação e capacidade de armazenamento de informação interativa que possibilita.

Posteriormente, todas as crianças registavam as perguntas numa ficha de registo própria e, em conjunto, descobriam num pequeno texto sobre o animal, em suporte papel, as informações necessárias para responderem às perguntas. Todas as crianças no final deviam escrever uma frase sobre o seu animal num documento word previamente preparado com uma grelha onde constava o seu animal.

Finalmente, com a ajuda de um programa próprio que permitia juntar dois animais constituindo um único com características dos animais selecionados, o grupo criava o seu animal, imaginando um nome e escrevendo uma frase que o caracterizava. A criação de cada grupo permitiu realizar um livro da turma com os seus animais imaginários cujas características envolviam ser um animal que hibernava e migrava. Esta atividade prova que a tecnologia pode centrar efetivamente a criança no processo de aprendizagem alterando a metodologia utilizada usualmente. Este novo paradigma construtivista onde a criança detém um papel ativo, e dotado de autonomia e responsabilidade permite que seja ela a construir o seu próprio conhecimento.

Realça-se a importância destas atividades, na medida em que a atividade 1) permitiu que o grupo de alunos se mobilizasse de modo a aprenderem a ser e a decidir em grupo; 2) estimulou a criatividade na construção de um novo animal libertando os alunos de todos os preconceitos estudados; 3) exigiu a aplicação de conhecimentos construídos para a criação do nome do animal construído definindo novas características; 4) promoveu a construção coletiva do conhecimento pela realização do livro de turma; 5) tornou o aluno produtor e participativo na sociedade, pois o livro foi publicado no blog da turma.

Deste modo, reforça-se que “práticas inovadoras sustentáveis que recriam ambientes desafiam a criatividade, não rompem com dinâmicas vigentes, mas reconstruem-nas prometendo satisfazer, envolver e cativar” (Flores & Ramos, 2016, p.202), além de que “a liberdade de criação estimula conexões que ajudam o aluno a descobrir-se e a descobrir, a participar no processo tornando-se mais reflexivo, crítico e autónomo” (idem), sendo que demonstram que “num ambiente de mudança o professor deve ser criativo e desenvolver competências de modo a mobilizar recursos digitais para tornar as aprendizagens significativas”(Flores & Ramos, p.201) de forma a conseguir reproduzi-las na prática (Ausubel, 2003).

Segundo Silva (2006) o professor deve adotar uma nova postura, construindo um conjunto de cenários a explorar pela criança, possibilitando que esta faça por si própria e o professor assumia apenas o papel de orientador e motivador da aprendizagem.

Sendo que a atividade foi dinamizada em simultâneo pela díade, deve ser enfatizado que do outro lado do pano que dividia a sala em dois cenários distintos, decorriam atividades que sugeriam uma continuidade e complementaridade do conteúdo abordado, a hibernação e migração dos animais. A atividade incidia numa dramatização de um texto alusivo à hibernação e à migração, conforme o grupo, procurando promover competências de expressão e comunicação em articulação com duas grandes áreas curriculares, Português e Estudo Meio. Também foi colocado em prática uma leitura e interpretação oral coletiva do texto, procurando explorar o significado de migração e hibernação sendo ainda dados exemplos dos respetivos animais.

Com a ajuda de um dodecaedro, sólido geométrico em cartão, a criança que iria filmar a dramatização foi escolhida. Os papéis das personagens foram atribuídos de modo mais ou menos harmonioso e nos casos de empate, o dodecaedro decidiu qual a personagem que cada um iria interpretar, permitindo desta forma prever possíveis situações de conflito.

O texto dramático foi lido por todos, em voz baixa inicialmente, mas depois iniciou-se um ensaio da dramatização com uma leitura em voz alta. A interpretação do texto oral foi uma ajuda para o registo escrito individual *a posteriori* que cada um teve de fazer sobre o texto. Por fim, as crianças voltaram a dramatizar utilizando as máscaras preparadas para o efeito, e foi concretizada a filmagem final. O facto de ter sido selecionado um aluno para assumir o papel de realizador permitiu relevar a importância das tecnologias, pois quem possuía a câmara teria de a manusear com cuidado. Mas também o facto de as crianças saberem que estavam a serem filmadas durante a dramatização favoreceu uma maior responsabilidade em relação ao papel desempenhado.

Da parte da tarde, as crianças tiveram a oportunidade de ver os seus vídeos e discutir criticamente sobre as suas performances dramáticas, onde foram evidenciadas a colocação da voz, a dicção e a postura de quem estava a dramatizar e entre quem já o tinha feito. A autoavaliação e a hetero avaliação por parte da criança ajudam-na a tomar consciência sobre as suas ações em relação direta com a sua motivação e empenho na atividade. De acordo com Aguilar e Simarro (2008), as atividades de dramatização são uma forma de substituir as fichas gramaticais, desenvolvendo competências comunicativas e promovendo a motivação para a aprendizagem. Ao realizar atividades de dramatização potencia-se outras capacidades e competências comuns a todas as áreas, a capacidade de observação, de concentração, de memória, de imaginação, de domínio da expressão corporal e de espírito crítico.

Durante a atividade, enquanto observadora participante e participada, no grupo e na interação do grupo, esta centrou-se na interpretação dos acontecimentos, partindo das “diversas significações que os participantes na ação lhes conferem” (Estrela, 1994, p. 34).

As atividades em si eram inovadoras para a criança e desafiavam para a concretização de diferentes objetivos individuais e em grupo, uma vez que estas significavam a conquista de um crachá de superação do desafio. A ostentação do crachá significava para a criança o sucesso numa determinada

etapa, sendo um sinal de reconhecimento e de reforço positivo para a concretização das atividades.

A atividade sob análise reflexiva respondeu positivamente aos objetivos delineados na planificação da atividade. Bem como a escolha de todas as atividades tiveram por base as capacidades e desafios adequados à faixa etária em questão. Ao nível da aprendizagem, as crianças evidenciaram sobretudo o aprofundamento de novos conhecimentos sobre os animais que hibernam e migram, explorando vocabulário e textos sobre os mesmos, e desenvolvendo competências de criatividade ao longo de todas as atividades.

Através das atividades descritas foi possível desenvolver competências nas áreas transversais de filosofia para crianças, as TIC e o respeito pela cidadania, salientando-se deste modo a importância destas ao longo deste segmento de atividades, pois refletem uma contínua autonomia e responsabilidade da criança, pelas competências que desenvolvem ao nível da criatividade, da promoção de um discurso argumentativo e reflexivo, da tomada de decisões e seus efeitos, da promoção do respeito pelas pessoas, culturas e sociedade em geral, e pela literacia digital. Para Alonso (2004) as competências transversais encontram-se na convergência das diferentes disciplinas, permeando os diferentes campos sociais e possibilitando às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados.

A transversalidade no ensino confere um enriquecimento curricular transformando-se numa interdisciplinaridade onde os diferentes saberes convergem. Cabe aos atuais e futuros professores cativar as crianças para a aprendizagem da realidade, a discussão e problematização da mesma conduzindo-a para uma transformação do saber e um desenvolvimento integral.

Desta forma, uma articulação entre as várias áreas revela um amadurecimento profissional da mestrandia na construção das planificações e permite antever o impacto no desempenho do aluno e diferenciação pedagógica (cf. Capítulo I), mas também outros problemas emergentes da prática sendo desde logo resolvidos com outras possíveis soluções, aliás como

demonstra o guião de pré-observação construído. Além disso, a visão global das áreas curriculares, e outras transversais, permite uma focalização mais efetiva na criança, na criação de estratégias e seleção de recursos que tocam a emoção da criança

Ao longo do período de tempo em que decorreu o estágio em contexto do 1ºCEB, procurou-se dinamizar atividades onde as áreas curriculares em conjunto com as transversais transparecessem o benefício da articulação de saberes que projeta o conhecimento para lá do formalmente exigido. Neste âmbito procurou-se partir dos conhecimentos prévios das crianças para outros conhecimentos. É neste contexto que se apresenta outra atividade que caracteriza a ação docente da mestrandia, na medida em que as crianças sentem a necessidade de aprender quando o conhecimento tem de ser aplicado.

No quotidiano as crianças deparam-se com exigências que não são apenas escolares, pois prorrogam-se para o quotidiano e assim o conhecimento impõe-se como uma exigência social. Trata-se, do dinheiro, um tema controverso que assume diversas posições podendo ser visto como uma necessidade à sobrevivência, um modo de capitalismo e consumismo ou como uma realidade presente na vida de cada um. Foi neste último sentido que se enveredou pela abordagem de um conteúdo Matemático inserido no domínio de Geometria e Medidas, permitindo que a criança conhecesse as moedas e notas Euro, as manuseasse, fizesse compras, trocos e conhecesse outros métodos de pagamento.

É na realidade que as crianças tomam consciência que a matemática está presente na vida. Carreira (2005) sobre as experiências matemáticas em contexto real refere que cabe à escola proporcionar estas experiências sob pena de não desenvolver suficientemente os seus alunos quanto à essência da matemática e quanto à capacidade de usá-la com espírito crítico e autoconfiança. Neste contexto de compra e venda, as crianças puderam reconhecer as notas e moedas euro e dramatizar algumas situações de compra e venda com recurso a uma caixa registadora e dinheiro fictício,

construídos em cartão e papel. Sendo utilizado como estratégia a problematização de algumas situações práticas que envolviam a manipulação de dinheiro.

Neste contexto, o processo colaborativo ganha significado pelo que criou-se uma “Cidade em Ponto Pequeno”, onde as crianças pudessem manipular o referido dinheiro, fazer compras e vendas, receber dinheiro pela concretização de algumas tarefas como se tratasse de um vencimento e conhecer outros métodos de pagamento.

O nome da cidade teve a sua génese na conceção das estações criadas como pontos de venda, escritórios, entre outras que motivassem a utilização de dinheiro fictício. Tendo a cidade, espaços com uma grande panóplia de negócios onde o dinheiro é crucial para compras e vendas e até satisfazer as necessidades mais básicas, é também o local de residência da maioria dos alunos.

Com base nesta ideia, surgiu esta cidade em ponto pequeno (cf. Anexo 1.E.), onde as crianças interagiram numa livraria, num banco, num café, num casino e num escritório do zoo. Foi tomado como ponto de partida todo o cenário criado para a atividade que desde logo deixou as crianças entusiasmadas, pela cor, pela diversidade de materiais e pela presença de computadores.

A primeira atividade intitulada “O que sabes sobre dinheiro”, encarada como forma de motivação e despertar para a temática do dinheiro, envolveu a participação de algumas crianças, em pequenos vídeos, em dias anteriores, nos quais surgem a responder a algumas questões colocadas sobre esta temática. Pretendeu-se que o vídeo promovesse “a representação do conhecimento com os seus saberes e ambiente, reconceptualizando e reconstruindo os conhecimentos através de modelos mentais flexíveis evocados pelo contexto” (Silva, 1998, p.347). Nesta mesma atividade, as crianças após visualizarem o vídeo, fizeram uma reflexão crítica relativamente aos comentários de cada um, levantando o cartão com a cor correspondente de verdadeiro ou falso argumentando a sua visão sobre o assunto. Em caso de

necessidade tinham de dizer se as respostas dos colegas eram verdadeiras ou falsas, levantando um cartão verde ou vermelho, respetivamente. Em caso de necessidade de correção, deviam voluntariar-se para corrigir verbalmente e se necessário utilizar o dinheiro em cartão como auxílio para a explicação e como ajuda para argumentar a sua resposta, mobilizando assim competências na área de pensamento crítico que “requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação” (Martins, 2017, p.14) visualizada nas apresentações vídeo.

Nesta atividade, o facto de o grupo se sentar no chão numa fase inicial levantou algumas condicionantes ao bom desenvolvimento da atividade, tendo sido necessário recorrer ao ClassDojo como forma de gestão dos seus interesses e necessidades. Gerir a sala de aula, por vezes é uma tarefa árdua e complexa, como refere Arends “a gestão da sala de aula e a instrução estão interligadas/relacionadas. A gestão da sala de aula não é um fim em si mesma; é apenas uma das funções do papel de liderança do professor” (1995, p.185). Desta forma, a gestão da sala de aula não poderá ser dissociada de todas as outras funções executivas de um professor. Planear e refletir sobre o espaço da sala de aula é uma decisão que pode afetar o decorrer da aula (idem). Segundo Silva e Flores (2014)

“A tecnologia, enquanto instrumento de comunicação, também pode ser utilizada como um meio de resolução de conflitos, promovendo a relação professor/encarregado de educação no sentido de solucionar problemas comportamentais ou de atitude que alguns alunos apresentam. Existem neste âmbito, já algumas ferramentas que servem de suporte a soluções eficazes, sendo uma delas a ClassDojo”(p.262).

Segundo os autores esta ferramenta, o ClassDojo, ajuda a construir um comportamento positivo dos alunos em aula, além de que promove a comunicação entre pais e escola aproximando-os da realidade dos filhos em contexto escolar. Efetivamente verificou-se que a sua utilização em aula permitiu gerir os comportamentos que afetavam o bom desenvolvimento da

atividade. Relativamente à atividade em si, a utilização de vídeos em que as crianças da turma são as protagonistas geram interesse pelo reconhecimento de si e do outro, sendo que as crianças mostram-se fascinadas por aparecerem num ecrã. Este facto motiva-as e estimula a atenção no processo de aprendizagem.

Também “A cidade da Turma D” iniciou-se com a composição de 5 grupos que deveriam integrar as 5 estações enunciadas anteriormente. Cada grupo recebeu um pergaminho, um porta-moedas com dinheiro em papel e individualmente cada um recebeu um bloco de notas. No pergaminho constavam as tarefas a desenvolver em cada estação e que faziam a articulação com o site criado para os momentos da atividade em análise (cf. Anexo 6).

Na primeira estação, em plena articulação com o Português, aliam-se as diferentes tecnologias ao registo escrito, como foco da atenção das crianças. Utilizando o telemóvel, as crianças deveriam ler o código qr colado na janela da sala para saberem qual o livro da livraria que deviam comprar. Após a leitura do código, que sugeria “A girafa que comia estrelas”, uma obra do Plano Nacional de Leitura adequado ao 2º ano, as crianças compravam o livro, colocando o valor marcado numa caixa junto da mini-livraria criada. No computador, abriam o documento com o nome do livro comprado e o nº do documento de texto correto. Liam o excerto do livro que lá se encontrava e respondiam às questões de compreensão, gravando as alterações no fim. Ganhando 5 euros extras por concluírem esta tarefa. Esta atividade centra a criança no processo de aprendizagem e dá-lhe oportunidade de desenvolvimento de autonomia necessária para a vida. Com efeito, uma metodologia construtivista implica que seja o aluno a construir ativamente o seu conhecimento (cf. Cap. I).

Em conformidade com o observado verificou-se por parte da turma uma falta de autonomia e dificuldades ao nível de utilizador nas tarefas que envolviam o computador, pelo que releva esta atividade no desenvolvimento de outras competências além das curriculares. A mestranda precaveu-se

destas possíveis dificuldades com a construção do bloco de notas que tinha como objetivo envolver todos os intervenientes do grupo nas tarefas propostas. Mostrando desta forma que um professor deve fazer uma reflexão cuidada, como afirma Flores e Escola (2008)

*“ uma definição correcta dos objectivos (o que quero que os alunos aprendam? quais são os seus interesses e motivações?), ter conhecimentos de diferentes recursos e dos aspectos técnicos e pedagógicos dos mesmos (onde se irá realizar? Com que recursos? Tenho conhecimentos suficientes para os tratar? É o mais adequado? É de usabilidade fácil? É credível e seguro? É actual?), um esquema estratégico que defina estratégias de resolução de problemas (como se agruparão os alunos? Todos têm acesso à actividade? O equipamento é suficiente? Como supervisionar a actividade?) e momentos de avaliação (que critérios? estes devem ser bem explícitos para que os alunos entendam o que o professor quer com a tarefa).” (p. 187).*

Ainda no que diz respeito à atividade, ao banco, era pedido que as crianças desenhassem no bloco o horário de abertura e fecho deste serviço para resolução de alguns desafios matemáticos. Com esta atividade pretendia-se fazer uma transposição dos conteúdos abordados em dia anteriores, articulando vários conteúdos matemáticos com uma realidade existente, os horários dos estabelecimentos. No computador, as crianças acederam a um relógio online, marcando as respetivas horas de serviço do banco fazendo um print-screen para colocar na ficha em formato word, que estavam a realizar. Outra das tarefas inerentes a esta estação consistia na resolução, em grupo, de um conjunto de desafios matemáticos ligados a possíveis situações do quotidiano, apesar de aqui haver alguma dificuldade por parte da mestrandia em adequar os valores reais às situações, pelo desconhecimento da turma de números acima de 1000 e porque as metas curriculares definidas neste âmbito, apontam para a aprendizagem de número até esse mesmo valor.

Os termos “desafios matemáticos” tiveram uma intencionalidade pedagógica própria, pois uma grande parte das crianças compreendem a

resolução de problemas como uma tarefa de aplicação de algoritmos. E o que se pretende é que a criança utilize as suas capacidades cognitivas de raciocínio para outros processos, tais como a representação, o relacionamento de dados e a comunicação dos mesmos (Ponte & Serrazina, 2000). Perspetivava-se que os alunos vissem nos problemas, desafios onde podiam pôr à prova um conjunto de estratégias e métodos de resolução (Maia, 2009).

De seguida, as crianças criaram um voki com uma mensagem de boas-vindas a possíveis clientes do banco evidenciando-se a criatividade e aproximando a atividade a um possível ambiente real.

No que diz respeito à terceira estação, o café, as crianças tinham de abrir o documento excel denominado “Lista de produtos” e escrever 10 alimentos ou bebidas adequadas ao pequeno-almoço para poderem servir no seu café. Após escreverem as 10 palavras, entravam no site do continente online e pesquisavam por 3 artigos da lista realizada, colocando o preço à frente não excedendo 10 euros em compras. Em plena articulação com a cidadania digital esta atividade favorece uma aproximação da escola à realidade. Depois deste momento, com recurso a uma câmara simulavam uma situação real de clientes e empregados do café. O vídeo realizado, foi posteriormente analisado pela turma, estimulando um debate de ideias sobre os comportamentos inerentes a um empregado e cliente remetendo para questões de cidadania.

Além disso, as atividades a realizar nesta estação eram adequadas à situação, implicando o manuseio de um programa de dados com o qual as crianças não costumam lidar, promovendo o contato com diferentes formatos de aplicações e programas, nomeadamente do foro da tecnologia interativa e multimédia. A escolha de programas ligados ao software da *Microsoft Office* foi propositada, na medida em que o nível de familiaridade das crianças com estes em muitos caso é nulo, e a falta de conhecimento e manuseamento dos mesmos gera dificuldades noutros sites, noutras aplicações, pois este

software possui ferramentas básicas iniciais que deveriam ser do conhecimento e domínio das crianças.

Na quarta estação, a seleção do casino prendeu-se com a importância que o jogo assume na educação, de facto o jogo “influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, sendo que desenvolve laços afetivos positivos, promove aprendizagens de saber-estar consigo e com os outros” (Silva & Flores, 2014, p.265). De facto o jogo gera “momento de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros” (idem). Assim, no casino estavam sediados dois computadores com o jogo do ATR Mini instalado, sendo que cada elemento deveria pagar 1 euro do seu porta-moedas de grupo para poder jogar. O Objetivo era concluir o nível 5, recebendo uma recompensa de grupo no valor de 10 euros pela tarefa concluída e fazer um print-screen do resultado, gravando-o como imagem no paint. Com esta atividade pretendia-se estimular o lúdico e uma competição positiva salutar.

No que se refere à quinta estação, no Escritório do Zoo, foi solicitado que montassem um puzzle para descobrir qual o novo animal que o zoo iria comprar e o respetivo preço do animal. Após esta simples tarefa, as crianças deveriam completar a informação referente às características do animal, estudadas semanas antes em Estudo Meio. Por fim deveriam preencher o documento do cheque e enviá-lo por email com uma pequena mensagem sobre as condições de entrega do animal no zoo (referindo o local e horário de entrega). Mais uma vez articulou-se com o mundo real possibilitando que a criança aprenda num contexto significativo.

Por fim, como forma de consolidação foi colocada em prática uma outra atividade em que as crianças contaram o dinheiro que tinham dentro do seu porta-moedas de grupo. E foi-lhes distribuído o porta-moedas que tinham construído na semana anterior com material reciclado e dentro deste constava um cartão que mencionava conter o valor de 10 euros. A mestranda definiu um preço de “1 euro” por cada figura em miniatura e “2 euros” por saqueta de cromos/cartas variados que expôs numa banca para o efeito. Cada

grupo foi chamado à banca e cada aluno escolheu os artigos que quis no valor de 10 euros, entregando o cartão que lhes fora dado. Nesta fase, as crianças mostraram-se entusiasmadas por muitos dos artigos serem de super-heróis que apreciavam, e uma das alunas referiu “é um cartão com dinheiro igual ao da minha mãe”, sendo que outro aluno pediu mais cartões para trocar “quero um cartão mágico para o meu irmão”. Esta familiaridade de recursos na escola que são utilizados pelas crianças em momentos de brincadeira, promovem o entusiasmo na tarefa e melhoram o seu desempenho, pelo que se considera esta metodologia construtivista associada a recursos e estratégias dinâmicas e significativas para as crianças são muito enriquecedores para a criança.

Salienta-se a ação do par pedagógico da mestranda no decorrer destas atividades, pois o seu apoio no trabalho desenvolvido e no auxílio às crianças nas diferentes tarefas foi fundamental, devendo desta forma ser reconhecido. Com efeito Alarcão e Canha (2013) refere que a ação do professor deve ser realizada em equipa para que a partilha de conhecimentos e ideias perspetive novas mudanças no paradigma educacional. Este tipo de dinâmicas e atividades que envolvem a mobilização de alunos entre estações e o contacto com diferentes materiais gera um entusiasmo próprio que exige muita atenção por parte do Professor, sendo o apoio do par pedagógico bem-vindo já que a turma não estava habituada às tarefas e recursos veiculados por esta atividade. Note-se que não só ao longo desta atividade, mas também de outras, a díade pedagógica trabalhou em parceria, apoiando-se mutuamente, trocando ideias, refletindo em conjunto e convidando para a reflexão o docente cooperante da turma.

Em tríade pedagógica, as críticas construtivas permitiram que uma autonomia e uma individualidade própria enquanto futuras docentes se desenvolvesse. As planificações e a forma de ser e de estar foram-se alterando, acompanhando um crescimento profissional onde a mestranda não domina todas as competências mas vai aprendendo a desenvolvê-las e aperfeiçoá-las num processo contínuo e formativo que a acompanhará ao longo da vida. Também a Supervisora Institucional deteve um papel crucial

para a evolução da mestranda, contribuindo com ideias e aconselhando-a a inclusão de novas metodologias, com novos recursos digitais que estimulam a renovação da escola e da profissionalidade docente.

Ao longo do período de estágio neste contexto também se constataram algumas mudanças na forma de ser e estar do grupo de crianças, em parte devido ao projeto implementado. Estas mudanças refletiam uma mudança de atitude e comportamento que evoluíram de forma gradualmente positiva. No início da PES, queixumes frequentes especialmente das crianças do sexo feminino, atritos e lesões constantes perturbavam os intervalos e o decorrer das aulas. A falta de partilha e de respeito predominava entre pares, colocando em evidência um rol de comportamentos desajustados ao meio. Proporcionou-se, assim, as condições necessárias à implementação de um projeto capaz de dar a conhecer os valores morais e sociais que devem reger as relações sociais e a sociedade em geral. De facto, Estanqueiro (2010) partilha esta preocupação da falta de valores na sociedade, obrigando “a repensar algumas prioridades da educação nas escolas. Nesta sociedade de consumo, individualista e competitiva, centrada na satisfação os prazeres imediatos, é essencial que os jovens aprendam valores éticos, para orientar a sua vida na relação com os outros” (p.99).

Neste âmbito surgiu o projeto intitulado “Crescer com o Outro” em que se pretendeu sensibilizar o grupo através da reflexão, do trabalho colaborativo entre pares e em grande grupo, chamando-se a atenção para a necessidade de respeitar o outro e trabalhar com ele para conseguir chegar mais longe (cf. Anexo 1.F.). As potencialidades do trabalho de grupo possibilitaram melhorias nas relações entre pares, desenvolvendo a criança ao nível das relações sociais e modificando os seus comportamentos em concordância com os valores para os quais se pretende chamar a atenção.

Numa primeira fase decidiu-se mostrar algumas imagens, num powerpoint intitulado “Valores em Grupo, visando refletir sobre a importância do trabalho de grupo e os valores veiculados por este. Para que as crianças desmitificassem o que observavam, e transporem o observado para situações

reais recorrentes no seio da turma, foi utilizado um jogo de perguntas, a partir da ferramenta *Kahoot*. Desta forma fizeram-se questões relacionadas com os valores fundamentais para trabalhar em grupo, mostrando-se imagens onde estavam subjacentes valores que incitavam ao respeito e cidadania, e discutindo de forma salutar os possíveis significados dos mesmos. Através do diálogo e reflexão algumas opiniões foram muito válidas e dignas de gravação vídeo pela sua pertinência e riqueza para o grupo. A argumentação da criança, enquanto discurso de interpretações permitem fazer “juízos acerca do que para elas é significativo e importante” (Rolla, 2004, p.35). Neste entendimento, a filosofia para crianças assume corpo e funciona “como uma língua em que os alunos têm de aprender a pensar. A filosofia interpenetra-se e entrelaça-se nas outras disciplinas, de tal modo que produzem uma textura sem costuras” (Lipman, 1998 citado por Rolla, 2004).

Neste seguimento, realizou-se outra atividade, em que os valores eram o mote para a construção de uma árvore, em que as raízes da árvore salientam a união e coesão do grupo e as folhas são os valores que norteiam a moralidade de cada um. Dividindo a turma em grupos, as crianças, construíram e decoraram a sua árvore, e escolheram um valor com o qual se identificavam para acompanhar ao longo do projeto. Assim, em sessões posteriores fomentou-se o trabalho de grupo com uma incidência na escrita. Solicitou-se partindo de uma pirâmide com alguns elementos que as crianças escrevessem uma história sobre o valor escolhido. Esta tarefa constituiu-se um desafio complexo e um processo lento, uma vez que as crianças mostravam alguma imaturidade na escrita do texto e em articular ideias, dando espaço para birras e desmotivando os grupos em geral. Ao longo de algumas sessões as ideias foram aclarando, e os pais foram convidados a participar, escrevendo em conjunto com os filhos sobre o valor escolhido. A família foi uma preciosa ajuda, mostrando interesse em colaborar permitindo agilizar algumas sessões de reescrita e adaptações com as ideias das crianças e dos pais. Constata-se que “Uma boa comunicação entre a escola e a família,

traduzida na conjugação de esforços, favorece a motivação dos alunos” (Estanqueiro, 2010,p. 74).

Ao longo do projeto, a participação da família foi fulcral para o sucesso deste, sendo que estes podiam participar no blog de turma criado para o efeito. Assim, tendo em conta os objetivos do projeto (Cf. Anexo F) verificou-se que ao longo das atividades estes eram respondidos de uma forma geral. Para isso motivou a exposição dos materiais no mural criado para o efeito “Crescer com o Outro”, e sendo usado como recurso de consulta entre as atividades

A última sessão culminou com uma apresentação, registada em vídeo, em que cada criança assumiu uma personagem e em grupo dramatizaram a sua história. A gravação da leitura dramatizada gerou responsabilidade e despertou o seu interesse, adotando uma postura teatral e adequada ao contexto.

Por fim, as crianças tiveram a oportunidade de ver os vídeos, vendo a sua prestação e empenho na dinamização destes momentos em grupo e favorecendo mais uma vez a auto e heteroavaliação como competências de análise das performances. Desta forma foi concluída mais uma sessão do projeto, mas não o encerramento do projeto que a díade gostaria de ver prolongados nas relações, atitudes e comportamentos entre as crianças.

No cômputo geral o projeto vem complementar a ação da mestranda enquanto futura profissional de educação, pois é na criação de projetos que respondem às necessidades das crianças, que se pode observar as competências inerentes à função de ser professor. Observar de forma sistemática e atenta para agir em conformidade, problematizar e refletir em conjunto para que a solução seja unânime e produza os efeitos desejados por todo o grupo é o fundamento de um projeto de intervenção.

Das experiências acima referenciadas, a mestranda releva a sua capacidade em adequar a sua ação a cada situação e a cada criança visando uma procura por responder aos interesses de todas as crianças, e usando as situações imprevistas como desafios educacionais a ultrapassar. Destaca-se assim o

desenvolvimento de competências profissionais, onde a mestranda procurou criar uma relação empática com todos os intervenientes da comunidade escolar, em particular com as crianças. A proatividade em procurar dar resposta a todos, aliada às capacidades de agir em situações inesperadas permitiu desenvolver a eficácia na prática, dotando a mestranda de uma capacidade de refletir e criticar construtivamente as suas próprias ações, procurando uma melhoria contínua das suas práticas educativas no estudo e reflexão.

## **REFLEXÃO FINAL**

“ (...) não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela.” (Sá-Chaves, 2000, p. 37).

Na qualidade de um documento relevante tradutor do crescimento profissional docente, da mestranda, salienta-se o processo de formação em que este se iniciou, na Licenciatura em Educação Básica, numa plena articulação com o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Constituindo-se percursos formativos que convergem numa construção de saberes e de aprendizagens importantes para a PES. Além disso, também permitiram desenvolver competências e estratégias relevantes para o processo de formação do profissional educativo de duplo perfil (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Considera-se um profissional de perfil duplo, um docente de carácter generalista habilitado para a docência dos níveis educativos da EPE e do 1ºCEB. Deste carácter advém vantagens para o percurso educativo da criança, proporcionando-lhes um acompanhamento e uma transição salutar entre os dois níveis educativos.

O Relatório de Estágio, neste âmbito revela especificidades que caracterizam ambos os níveis educativos e que permitiram sustentar as práticas educativas em ambos os níveis com referenciais teóricos que pretendem justificar o percurso formativo da mestranda. Neste sentido os referenciais teóricos incidem numa fundamentação profícua, reforçando o contacto com os métodos de recolha e análise de dados, de construção e transformação do conhecimento que espelham as dimensões ética e cívica da atividade docente (Decreto-lei nº 79/2014)

Numa clara articulação com a teoria, nesta reflexão final pretende-se explicar as aprendizagens e perspetivas sobre a Educação e o papel do docente, congruentes com a PES. De facto, a mestranda desenvolveu “competências curriculares e pedagógico-didáticas” (Alonso & Silva, 2005, p.52) subjacentes às práticas educativas preconizadas. Em conformidade, o desenvolvimento de projetos em ambos os contextos, efetivou-se como uma resposta às necessidades e interesses identificados em cada contexto. É neste sentido que o planeamento da ação educativa (Diogo, 2010) ganha significado pela sua contribuição para a formação profissional na área da educação. Conhecer dois contextos diferentes, crianças com motivações e desejos díspares, é um desafio para o profissional em educação, mas é também uma mais-valia proporcionada pelo perfil duplo conferido por este mestrado. Sendo um desafio pela flexibilidade do docente em ajustar a sua postura, a sua linguagem, metodologias e todas as ferramentas educativas por forma a responder adequadamente a todas as crianças. E profícuo na medida em que permite garantir que haja um desenvolvimento e uma transição educativa das crianças mais harmoniosa entre os diferentes contextos.

Numa transição educativa proficiente, o papel do educador, enquanto facilitador de instrumentos para o desenvolvimento das crianças deve ser de transmissão de afeto, segurança e confiança nas capacidades das crianças. Por sua vez, o professor deve estimular o conhecimento e veiculá-lo através de situações práticas referentes ao quotidiano “ajudando os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (Delors, et al, citado por Ribeiro, 2003,

p.78) com vista a construir conhecimento. A sociedade cria estas expectativas, esperando que o profissional de educação assuma outros papéis e responsabilidades (Morais & Medeiros, 2007) que vão para além do âmbito educativo. É neste entendimento que a capacidade reflexiva assume um carácter preponderante, sendo o papel do docente conciliar ferramentas e estratégias que apaziguem a transição educativa e tornem as aprendizagens significativas para as crianças, procurando na cooperação um eufemismo dessa mesma transição.

Na profissão docente, o conceito de reflexão tem vindo a ganhar relevo tanto nas práticas, como também nas funções desempenhadas pelo docente enquanto interveniente e agente educativo. Entendeu-se que a reflexão sobre as ações educativas deve ser realizada na ação, sobre a ação e sobre a ação na ação, pois só assim o docente se pode autoavaliar e compreender se as suas ações se transformaram em aprendizagens efetivas. De facto, Schon (1992) refere que refletir na ação, implica uma consciencialização das ações permitindo que estas possam ser mudadas em consonância com as necessidades/interesses das crianças, que concomitantemente reforçam o papel da observação.

Nesta perspetiva, o docente que procura melhorar o seu ensino está envolvido num processo investigativo e reflexivo para a ação e na ação gerando novos conhecimentos e aprendizagens. Desta forma, a planificação enquanto ato de preparação de atividades compreende as características das crianças, um tempo e espaço próprios ao seu desenvolvimento tendo por suporte os dados recolhidos pela observação. Na prática, a planificação foi encarada como um guia orientador, flexível, na medida em que foi possível à mestrandia “desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos” (Perrenoud, 1999, p.11). Considera-se, que para isto é necessário uma postura indagadora e reflexiva na ação, tal como antes da ação, na planificação.

No entanto verifica-se que a reflexão após a ação conduziu à melhoria das práticas pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002) porque se fez sentir nesta formação um processo de desenvolvimento ao longo das etapas, acompanhado pela reflexão com os pares, enriquecendo olhares e ações.

Neste entendimento, a reflexão desempenhou um papel relevante na prática, reforçada nos documentos construídos, tais como as narrativas individuais reflexivas realizadas em ambos os contextos educativos de estágio que permitiram uma “interpretação das realidades vividas e sentidas, a autorreflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre” (Sá-Chaves, 2005). Segundo Connelly & Clandinin (1995, p.11), as narrativas representam “o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo”, exigindo um encadeamento entre a teoria e a prática. Da mesma forma, a construção de guiões de observação, reuniões em tríade após as atividades, bem como as reuniões de avaliação com a Supervisora Institucional assumiram-se como momentos reflexivos e pertinentes para a formação da mestranda, enfatizando o processo colaborativo na posição do ser educador ou professor uma profissão em relação constante com os outros. Colaborando num sentido de transformação da prática educativa e na resolução de problemas emergentes da mesma.

A metodologia de Investigação-Ação aliada à aprendizagem em colaboração facultou o desenvolvimento pessoal e profissional, como se tratasse de uma nova forma de fazer pedagogia, alargando e reconstruindo conhecimentos teóricos que se repercutiram na prática educativa. Sendo a prática educativa o cerne da reflexão, convém “analisar retrospectivamente as (...) práticas, avaliá-las nos seus contextos (físicos e temporais) e tentar perspectivar evoluções e/ou alternativas futuras” (Amaral, 2011, p. 380), combatendo assim a imprevisibilidade.

Com efeito, os constrangimentos e imprevistos na prática permitiram desenvolver competências ao nível da tomada de decisões enveredando por uma crescente autonomia onde a flexibilidade da planificação acompanhou a

ação e se adaptou a novos desafios. Morin (2002) a este respeito refere que “uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias em vez de fazer entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher” (p.35). De facto, enquanto profissional de educação, a mestranda experienciou uma flexibilidade ao nível das planificações, sentindo que as decisões tomadas tinham de ser imediatas e assertivas, promovendo aprendizagens reais, bem como despoletar nas crianças o desejo de aprender. É neste sentido que o docente tem de esforçar-se para “conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem [de cada uma]” (Estanqueiro, 2010, p.11-13), promovendo uma diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica requiere uma pedagogia de inclusão, colocada em prática pela mestranda, através de uma ampla variedade de atividades. Gerindo da melhor forma o tempo e os materiais, e usando uma abordagem mais concreta que procurava antecipar os conhecimentos prévios, a mestranda adaptou-se aos diferentes ritmos de aprendizagem e à utilização de múltiplas estratégias que conduzissem a criança ao sucesso, no processo ensino e aprendizagem.

Neste âmbito, a formação inicial assume um lugar de destaque ao privilegiar uma articulação e aquisição de saberes que remetem para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, ético-deontológico e práticos que valorizam o relatório de estágio enquanto documento de qualificação profissional docente. Sendo a dimensão reflexiva transversal a todo o processo formativo, procurou-se uma gestão de um currículo integrado e integrador com o objetivo do desenvolvimento holístico da criança. Esta visão compreende uma prática centrada na criança, onde esta assume um papel ativo na construção do seu conhecimento, através da descoberta, manipulação e exploração.

Remetendo para a criança um papel principal no seu processo de aprendizagem é possível que as crianças possam construir o seu próprio conhecimento, desenvolver capacidades para compreender, explicar e agir

sobre o mundo e interagir com o outro, de uma forma autónoma e consciente. Em consonância com o exposto, procurou-se desenvolver uma corrente socio construtivista, todavia na PES, especificamente no 1º CEB sentiu que este paradigma entrava em confronto com a realidade educativa vigente. De facto, a matriz curricular pelo seu caráter restritivo, em articulação com a avaliação sumativa interna e externa, apresentaram-se como sinais evidentes e dissociativos de um paradigma sócio construtivista, procurando antes uma homogeneização do ensino. No entanto, com a colaboração dos docentes cooperantes foi possível, alterações significativas que devolveram à criança uma posição de destaque e à articulação de saberes uma responsabilidade, tornando práticas significativas, algumas diferenciadas de acordo com as crianças de cada contexto educativo.

Com efeito, as práticas pedagógicas desenvolvidas constituíram uma oportunidade de diversidade e crescimento individual num ambiente colaborativo. Num claro afastamento do tradicional e numa aproximação da realidade tecnológica proporcionaram-se experiências encorpadas por uma dinâmica de saberes partilhada no sócio construtivismo. Concomitantemente, a mestranda inspirou-se nas várias perspetivas e metodologias, moldando um modelo pedagógico próprio que se ajusta aos dois contextos educativos experienciados refletindo uma articulação entre os vários níveis de educação para uma boa adaptação das crianças. Constitui-se uma vantagem para o docente de duplo-perfil uma flexibilidade e ambivalência na formação educativa das crianças favorecendo a construção de uma identidade profissional coerente com as exigências da EPE e do 1ºCEB. De facto ser Educador e Professor na atualidade exige uma capacidade de empatia e perspicácia a par da reflexão para transformar as práticas em aprendizagens significativas.

Uma contínua reflexão reencaminha para novos conhecimentos e reformulações do mesmo, contribuindo com diferentes perspetivas para um percurso formativo que se vai fazendo ao longo da vida. Neste sentido, a mestranda termina uma etapa, mas começa outras onde o caminho para um

desempenho profissional se encontra alinhado com uma constante formação e reflexão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp.7-15). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Aguilar, M. & Simarro M. (2008). *Dramatizando la gramática*. In A. Barrientos; J. Martín; V. Delgado e M<sup>a</sup>. Fernández (eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE: El profesor de español LE/L2*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.
- Almeida, F. (2010). *A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas*. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B.- E.S.E.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Alonso, L. (2004). “Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?”. In actas do Seminário: Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI, realizado em 11 de Março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Alonso, L., & Roldão, M. (cord.) (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L.; & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca de um currículo formativo e integrado. In L. Alonso; M. C. Roldão (Orgs,) , *Ser professor*

- de primeiro ciclo: Construindo a profissão* (pp. 41-63). Coimbra: Editora Almedina.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). 3. Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp.15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, M. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amaral, M. (2011). Os “Portfolios Reflexivos” e a Autonomização dos seus Autores. Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia (pp. 379-386). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed). Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- Boavida, A., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Bradley, R., Caldwell, B. & Rock, S. (1988). *Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action*. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carreira, S. (2005). *Ecossistemas de Amsterdão: O ambiente de aprendizagem e o potencial da relação entre a Matemática e as situações do mundo real*. In L. Santos, A. P. Canavarro & J. Brocardo (Eds.), *Educação matemática: Caminhos e encruzilhadas*. Lisboa: APM.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto educativo* (3ªed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus Editora.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa et al. (orgs.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem - Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e publicada na 1ª Série do Diário da República, em 9 de março de 1978.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, A., M., (1998). *Famílias e Escolaridade*. Lisboa: Edições Colibri
- Diogo, F, & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.21-40.
- Flores, Paula; Ramos, Altina. 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.; 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. <http://coloiuodesafioscurriculares2015.tk/> ISBN: 978-972-8952-33-4
- 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 13 de junho de 2017 disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*, In *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Flores, P. & Escola, J. (2008). *A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Folque, M. (2012). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, perspetivas e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Fróis, J., Marques, E., & Gonçalves, R. (2000). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In J. Fróis et al, *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.201-244.

- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.47-81.
- Gandini, L. (2008). *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal*. In Edwards, Gandini&Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.145-158
- Glauert, E. (2005). *A ciência na educação de infância*. Em I. Siraj Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento para a educação de infância*. Cacém: Texto Editora.
- Garcia, M. (1994). *Multiprofissionalismo e intervenção educativa. As escolas, os projectos e as equipas*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº90. Lisboa: APEI.45-46
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.) (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. 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.
- Magalhães, V. (2008). *A Promoção da Leitura Literária na Infância: “Um Mundo de Verdura” a não Perder*. In O, Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Maia, J. (2009) *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, E. (2009). *A escola como espaço gerador de cultura ‘de’ e ‘para’ a cidadania*. Plures, nº 12. Centro Universitário Moura Lacerda
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor: A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.522-530.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). I – *A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação*. In J. Formosinho; G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.). *Transição*

- entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora. 17-34.
- 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*. Porto: Porto Editora. 61-108.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A interação educativa na supervisão de educadores estagiários - Um estudo longitudinal*. IN J. Oliveira-Formosinho, A (Org.). *Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora. 26-55.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). *O Currículo Regional*. Conferência realizada no âmbito do Seminário O Currículo Regional. Barga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Perrenoud, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica*. 12. Revista Brasileira de

- Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Genebra.
- Pires, C. (2014). *Escola a tempo inteiro, Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica 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 – CIDInE.
- Quadros-Flores, Paula (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*. Cadernos, Escola e Formação. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. 95-98.
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Jorge A. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768- 780). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, J. L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora. 143-169.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, I. (2003). *Novas Prioridades da Educação Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. Revista Noesis, 71. 24-29.
- Roldão, M. (2005). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Em L. Alonso & M. C.*

- Roldão (coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina. 13-26.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para crianças*. Porto: Porto editora.
- Sá, J. & Carvalho, G. (1997). *Ensino Experimental das Ciências: Definir uma estratégia para o 1º ciclo*. Braga: Editora Correio do Minho.
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola*. Revista Lusófona de Educação, 135-156.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projeto AREA. Acedido a 20 de maio de 2017. Disponível em [area.fc.ul.pt/en/.../Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf](http://area.fc.ul.pt/en/.../Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf)
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmento, M. & Cerisara, A. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.
- Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Sequeira, M. de F. (1999). *A competência linguística no processo de compreensão leitora*. Castro, R. V. de e Barbosa, P. (orgs.). Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, vol. 2. Coimbra: APL.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação. Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga; CEEP, Universidade do Minho.
- 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. ISBAN: 978-989-704-188-4. <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>
- Silva, M. (2006). *Sala de aula Interactiva*. Rio de Janeiro: Quarteto Editora.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto: Porto Editora.
- Yus, R. 2002. *Educação Integral uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed editora
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Viana, L. et al. (2014). *Falar. Ler e Escrever. Propostas Integradoras para o Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa:

Ministério da Educação- Conselho Científico para a avaliação de professores.

Vieira, F.; Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). *Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar*. In R. V. Castro et al. (org.). *Manuais escolares – estatuto, funções, história – Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Vigotsky, Lev. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES**

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

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

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

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República 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* — I 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*, I 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 — I 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* — I 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 — 1ª série. Assembleia da República: Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República* N.º 166/2005 — I Série — A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997 — 1ª série — A. Assembleia da República: Lisboa. Lei-quadro da 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.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2016-2017). *Plano Anual de Atividades da turma.*

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

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

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**